

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klára Šlapalová

**Možnosti rozvoje kognitivně nadaných žáků v rámci 1.
stupně běžných základních škol**

**Possibilities for the development of cognitively gifted
pupils within the primary education**

Vedoucí práce:

Praha 2014

Mgr. Tereza Bariekhahyová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji Mgr. Tereze Bariekzahyové, Ph.D. za přínosné rady a připomínky, které mi poskytla při vedené mé bakalářské práci.

Rovněž bych chtěla poděkovat všem vyučujícím ze ZŠ nám. Curieových v Praze, ZŠ Křídlovická v Brně, ZŠ Úvoz v Brně a ZŠ Sirotkova v Brně, kteří mi ochotně věnovali svůj čas a vstřícně zodpověděli veškeré moje dotazy.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 5. 2014

.....
Klára Šlapalová

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje kognitivně nadaných žáků na 1. stupni běžných základních škol a je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je zaměřena především na vysvětlení pojmů souvisejících s touto problematikou, charakteristiku kognitivně nadaného žáka a vymezení možností rozvoje jeho nadání v rámci 1. stupně základní školy. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký je přístup škol a jejich pedagogů ke vzdělávání kognitivně nadaných žáků a které metody práce a strategie jsou ve vzdělávacím procesu využívány.

Klíčová slova

Kognitivní nadání, nadaný žák, organizace výuky, rozvoj nadání, výukové metody

Abstract

The Bachelor's thesis deals with possibilities for the development of cognitively gifted children within the primary education. It is divided into two parts, a theoretical one and a practical one. The theoretical part is focused on explaining terms which are related to the topic, characterizing cognitively gifted pupils and defining possibilities for the development of cognitively gifted pupils. The practical part comprises of a qualitative research aimed at finding out schools' and their teachers' attitude towards the education of gifted pupils and discovering what kinds of teaching methods or other strategies are used within the educational process.

Keywords

Cognitive gift, education organization, gift development, gifted pupil, teaching methods

OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. NADÁNÍ.....	9
1.1 Některé modely nadání.....	9
1.2 Způsoby pojetí nadání.....	11
1.3 Kognitivní nadání.....	15
2. NADANÝ ŽÁK V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1 Charakteristika nadaného žáka.....	16
2.2 Identifikace nadaného žáka.....	17
2.3 Nadaný žák a pedagog.....	18
2.4 Vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	19
3. MOŽNOSTI ROZVOJE NADANÉHO ŽÁKA.....	21
3.1 Rozvoj nadání z legislativního hlediska.....	21
3.2 Úprava obsahu vzdělávání	23
3.2.1 Akcelpace.....	23
3.2.2 Obohacování.....	24
3.3 Úprava organizace výuky nadaných.....	26
3.3.1 Segregační forma.....	27
3.3.2 Integrační forma.....	28
3.3.3 Kombinovaná forma.....	29
3.4 Úprava vzdělávacího procesu.....	29
3.4.1 Volba vhodných aktivizujících výukových metod.....	30
3.4.2 Volba vhodných komplexních výukových metod.....	32
3.5 Zajištění obohacujícího prostředí.....	34
3.6 Úprava hodnocení nadaných žáků.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4. VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY.....	36
4.1 Cíle výzkumu.....	36

4.2 Formulace výzkumných otázek.....	37
4.3 Metody výzkumu.....	37
4.4 Místa výzkumu.....	39
5. ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	40
5.1 Přístup školy ke kognitivně nadanému žákovi na 1. stupni.....	40
5.1.1 Organizace výuky nadaných žáků.....	41
5.1.2 Strategie výběru nadaných žáků.....	43
5.1.3 Spolupráce školy s institucemi zabývajícími se rozvojem nadání.....	44
5.2 Přístup pedagoga ke kognitivně nadanému žákovi na 1. stupni.....	45
5.2.1 Osobnost nadaného žáka z pohledu pedagoga.....	46
5.2.2 Volba metod, přístupů a strategií při vzdělávání nadaných žáků.....	47
5.2.3 Časová náročnost přípravy pedagoga na výuku nadaných žáků.....	49
5.2.4 Spolupráce pedagoga s rodiči nadaných žáků.....	51
5.3 Postoje a názory pedagoga na problematiku nadání.....	51
5.3.1 Problematika nadání v rámci České republiky.....	52
5.3.2 Integrace vs. separace nadaných žáků.....	52
5.3.3 Vzdělávání pedagogů za účelem práce s nadanými žáky.....	53
6. VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ.....	55
6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	55
6.2 Diskuse výsledků.....	56
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
PŘÍLOHY.....	62

ÚVOD

Zájem o edukaci a výchovu nadaných dětí v posledních letech prudce vzrostl, a to jak ze strany veřejnosti, tak i ze strany odborníků, kteří se touto problematikou zabývají. Obecně je *nadání* považováno za jev pozitivní a vítaný, jelikož je v drtivé většině případů spojován s ceněnými a žádanými výstupy: nadané děti se ve škole zařazují do „lepších“ skupin, akademicky vynikají a dosahují lepších výsledků než ostatní, což logicky naznačuje jejich budoucí výhodné postavení na trhu práce a obrovskou šanci uspět v naší rychle se rozvíjející společnosti. Lidé si proto často spojují nadané dítě s prototypem dokonalého dítěte, na které jsou rodiče hrdí, protože je vždy a ve všem první. Tato „černobílá“ představa je však mylná, neboť nadané dítě znamená pro své rodiče i učitele především nutnost zajištění adekvátního přístupu a péče. A přestože je vzdělávání mimořádně nadaných žáků tématem, které se stalo v posledních letech předmětem mnoha diskusí, vzestup zájmu o tuto oblast ještě zdaleka nezaručuje dostatečnou informovanost o vhodných přístupech k tomuto vzdělávání. A právě přístupům ze strany školy a jejich vyučujících ke vzdělávání nadaných žáků je věnována tato bakalářská práce, která je konkrétně zaměřena na nadání kognitivní a jeho rozvoj u dítěte na 1. stupni základní školy.

Za účelem získání teoretických poznatků z oblasti vzdělávání nadaných žáků jsem vyhledala a prostudovala mnoho publikací a jiných zdrojů, které se touto problematikou zabývají. Na internetu jsou navíc veřejně dostupné různé druhy metodik a „příruček“, které slouží k zodpovězení případných otázek na téma nadaných žáků ze strany rodičů, pedagogů nebo širší veřejnosti. Můžeme tedy tvrdit, že teoretický základ této problematika v České republice má, a doporučené přístupy a metody práce pro rozvoj mimořádně nadaných dětí jsou v této bakalářské práci rozebrány. Mne však zajímalo, do jaké míry jsou tyto přístupy a metody v praxi realizovány a využívány na našich základních školách. Nadaní žáci vyžadují kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám vytvoření adekvátních podmínek pro své vzdělávání, což v praxi může pro školu znamenat problematickou realizaci a pro pedagogy práci navíc.

Moje bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá objasněním pojmů nadání a kognitivní nadání a jejich souvislostí s některými blízkými pojmy, dále osobností kognitivně nadaného žáka s přístupy k jeho osobě a vzdělávání, a možnostmi rozvoje jeho nadání v rámci modifikace obsahu a organizace výuky. V praktické části svojí práci jsem využila teoretické poznatky z části první a na jejich základě jsem provedla kvalitativní výzkum na čtyřech běžných

základních školách v České republice. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit a popsat přístup škol a jejich učitelů k edukaci kognitivně nadaného žáka na 1. stupni. Tento přístup zahrnuje jak reálnou práci vyučujících s nadanými dětmi, tak i jejich názory a postoje k problematice vzdělávání těchto dětí .

I TEORETICKÁ ČÁST

1. NADÁNÍ

Abychom se dostali k samotnému jádru problematiky vzdělávání nadaných žáků a možnosti jejich rozvoje, je třeba položit si v první řadě otázku, co je to *nadání*. Při vymezování tohoto pojmu se setkáváme s celou řadou modelů a přístupů, které nadání definují. Odtud vyplývá, že neexistuje jednotná teoretická definice nadání a chápání tohoto pojmu nemůžeme považovat za sjednocené. Různá pojetí nadání se však navzájem nevylučují, naopak se spíše doplňují.

Níže uvedené modely a způsoby pojetí nadání byly pro tuto práci zvoleny kvůli své úzké souvislosti s tématem „kognitivně nadaný žák“.

1.1 Některé modely nadání

Od počátků zkoumání této problematiky vznikla řada modelů nadání, které uchopily tento fenomén z různých úhlů pohledu a významně ovlivnily pohled na podstatu této oblasti. Mezi autory, kteří se zasloužili o rozvoj oblasti zkoumání nadání, hrají významnou roli Renzulli, Mönks a Sternberg. Uvedme nyní jejich tři základní modely nadání.

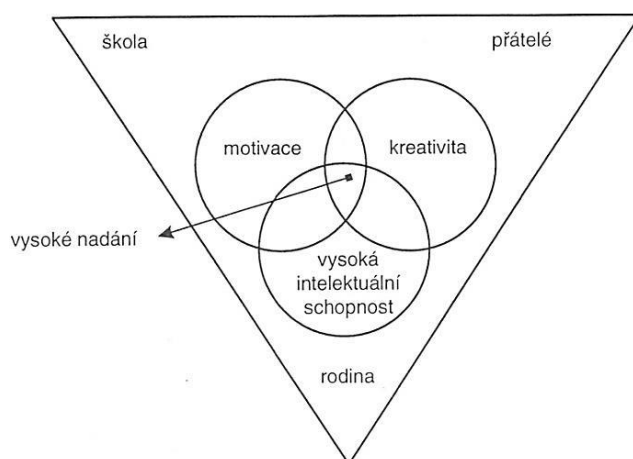
Americký pedagog Renzulli (1986 in Hříbková, 2009, s. 78-79) vytvořil koncepci nadání, která se skládá z interakce tří skupin vlastností člověka. Ve své „koncepti tří kruhů“ chápe nadání jako vzájemnou souhru tří skupin charakteristik osobnosti, kterými jsou:

- **Nadprůměrné intelektové schopnosti**, které představují schopnosti všeobecné i specifické. Za jádro všeobecných schopností považuje Renzulli zpracování informací a specifické schopnosti chápe jako objem získaných znalostí a dovedností, které umožňují jedinci dosahování kvalitního výkonu.
- **Kreativita**, která se v tomto modelu vztahuje především k originalitě, flexibilitě a fluenci.
- **Motivace**, která souvisí s angažovaností k úkolu a je chápána jako množství energie vynaložené na řešení problému.



Obrázek č. 1. Renzulliho model nadání (Upraveno podle Machů, 2006, s. 10)

Holandský vývojový psycholog Mönks (Mönks a Ypenburg, 2002, s. 23) přepracoval Renzulliho model a obohatil ho o vazbu nadání na socializační činitele, kteří působí ve vývoji dítěte: škola, rodina a přátelé. Vznikl tak vícefaktorový model nadání.



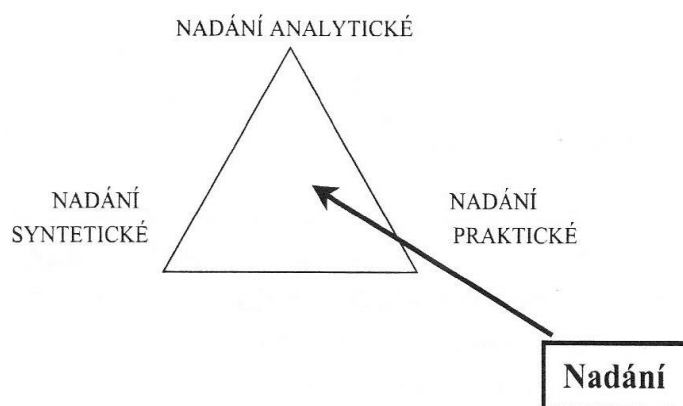
Obrázek č. 2. Mönksův model nadání (Mönks a Ypenburg, 2002, s. 23)

Mönksův vícefaktorový model zahrnuje šest komponent a o vysokém nadání tento autor hovoří jen tehdy, když do sebe všech šest komponent zapadá a vzájemně na sebe působí. To v důsledku znamená, že se nestačí zaměřit jen na samotné nadání dítěte, ale je nezbytné brát zřetel k celé jeho osobnosti a k tomu, co ji utváří: duševní a sociální schopnosti, pocity, motivace a prožívání sociálních vztahů. (Mönks a Ypenburg, 2002, s. 23-24) Nadání je tedy chápáno jako souhra osobnostních a kognitivních předpokladů jedince, jeho potenciálu a výsledků činností, které jsou závislé na interakci osobnosti a sociálního prostředí.

Mönksovo pojetí nadání znamenalo obrovský převrat v iniciování dalších výzkumů zaměřených na osobnost nadaného dítěte, jejích charakteristik a problémů. Bylo tomu tak především proto, že byl vůbec poprvé zohledněn i socializační činitel působící na vývoj dítěte. (Hříbková, 2007, s. 15)

Autorem dalšího modelu nadání je americký psycholog Sternberg (1997 in Machů, 2006, s. 11), který vytvořil „triarchickou teorii inteligence“ v důsledku nesouhlasu s objektivitou měření IQ inteligenčními testy. Intelligence ze Sternbergova pohledu zahrnuje schopnost učit se ze zkušenosti, správně uvažovat, pamatovat si podstatné informace a úspěšně zvládat požadavky každodenního života. Na základě své teorie inteligence definuje tři typy nadání:

- **analytické nadání** umožňující rozebrat problém a následně rozumět jeho částem;
- **syntetické nadání** umožňující úspěšné zvládání adaptace v nových situacích;
- **praktické nadání** zahrnující aplikaci jakýchkoliv schopností, analytických i syntetických, do praxe.



Obrázek č. 3. Sternbergův triarchický model nadání (Machů, 2006, s. 11)

V důsledku toho, že se inteligence v průběhu života vyvíjí, ani poměr druhů nadání a dominance určitého typu nadání nezůstává u člověka neměnná (Hříbková, 2009, s. 62-63). Jen zřídka se tedy u člověka objevuje jeden vyhraněný typ nadání, spíše se setkáváme se „směsí“ těchto tří základních druhů.

1.2 Způsoby pojetí nadání

Nejasnosti při vymezování a následném používání základních termínů v oblasti nadání vznikají pravděpodobně z odlišného výkladu různých faktorů, které do této oblasti

patří. Především jsou to odlišnosti v chápání potenciálu, jeho vztahu k výkonu, v užívání různých kritérií při posuzování nadání a rovněž v přílišném akcentování jen jedné příčiny nadání. (Hříbková, 2009, s. 43)

Rozdílné přístupy autorů se netýkají jen samotného pojmu *nadání*, ale jsou patrné i při hledání souvislostí tohoto pojmu s pojmem *talent*. Různí autoři definují a používají tyto dva pojmy odlišně. Někteří z nich výrazy nadání a talent užívají jako synonyma (Mönks a Ypenburg, 2002; Hříbková, 2007; Dočkal, 2005 a další), jiní mají tendence je odlišovat (Lanizbatová, 2007; Čáp a Mareš, 2001; Havigerová, 2011 a další).

V Psychologii pro učitele (Čáp a Mareš, 2001, s. 152-153) se setkáváme se separací obou pojmů a *nadání* je zde definováno jako „soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti“, zatímco výrazem *talent* je označen „zvlášť vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání.“ I v Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2000, 597) nalezneme oddělování těchto dvou pojmů a definování *talentu* jako souboru schopností, který jedinci umožňuje dosáhnout nadprůměrné výkony v určité oblasti a „je též označován za projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony. Někdy je nazýván tvořivé nadání.“ Někteří autoři (Havigerová, 2011; Lanizbatová, 2007 a další) separují tyto dva pojmy na základě obsahového rozlišení. Nadání užívají ve spojení s intelektuálními oblastmi výkonu (např. matematické nadání, nadání pro vědu) a talent naopak ve spojení s uměním a sportem (např. výtvarný talent, pohybový talent).

Manželé Foříkovi (2007, s. 12) používají pojmy *nadání* a *nadáný*, *talent* a *talentovaný* jako synonyma a v každém případě mají na mysli mimořádně rozumově vybaveného jedince. Tímto modelem se řídí i výběr pojmů v této práci.

H. J. Eysenck a P. Barrett (1993 in Hříbková, 2009, s. 42) uvádějí tři způsoby definování mnohorozměrného pojmu *nadání*:

- Nejčastěji je tento pojem definován synonymně s **vysokým IQ**, které bylo zjištěno na základě testu inteligence.
- Pojem nadání se také často vztahuje ke **kreativitě**, která může být chápána jako rys osobnosti nebo jako znak sociálně hodnotného výkonu.
- Třetí pojetí vymezuje nadání v závislosti na vysokém stupni rozvoje speciálních **schopností**.

Vymezení a definice pojmu nadání se tedy nejčastěji objevuje v souvislosti s vysokým stupněm inteligence a kreativity a s rozvinutými schopnostmi. Korelace těchto složek se samozřejmě nevylučuje a naopak spolu úzce souvisí.

Zatímco v minulosti se nadání ztotožňovalo s **inteligencí**, v dnešní době se většina autorů shoduje v tom, že nadání nelze posoudit jen na základě výsledku inteligenčního testu, a ztotožňuje se s multidimenzionálním pojetím nadání. (Fořtík a Fořtíková, 2007; Hříbková, 2007; Průcha, 2002 a další) V tomto pojetí je nadání chápáno jako komplex charakteristik osobnosti, které zahrnují především rozvinuté kognitivní procesy, zvláštní rysy chování, vysokou motivaci a vysoké sebehodnocení (Průcha, 2002, s. 167).

„Intelligence je označením pro soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 153) a nelze ji ztotožňovat s nadáním, jelikož nadání a intelligence jsou dva samostatné pojmy. Je však pravdou, že intelligence je determinantem kognitivního nadání a její úroveň se posuzuje jako obecný ukazatel stupně nadání. Všeobecně se za spodní hranici nadání považuje hodnota IQ 130¹, která se měří standartními inteligenčními testy. Názory na měření IQ prostřednictvím inteligenčních testů jsou mnohdy sporné, a to především kvůli jejich nedokonalosti v oblasti měření široké škály schopností, které lidé vykazují. Jejich role je však v měření inteligenčního kvocientu jedince nenahraditelná.

Gagné (1998 in Jurášková, 2006, s. 22) rozpracoval stupně nadání jako metricky založený systém, který stanovuje hranice dle výsledků IQ:

- mírně nadání s IQ 120 (horních 10 % populace),
- středně nadání s IQ 135 a více (horních 10% z předešlého stupně),
- vysoce nadání s IQ 155 a více (0,1 % populace),
- výjimečně nadání s IQ 155 a více (0,001 % populace),
- extrémně nadání s IQ nad 165 (0,0001 % populace).

Psycholog Howard Gardner nepovažoval IQ testy za věrohodné měřítko inteligence člověka a vyslovil představu o různých druzích inteligence, která je známá jako „teorie rozmanitých inteligencí.“ Tato teorie nás učí, že existuje osm různých druhů inteligence²: jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, interpersonální, intrapersonální a přírodovědná. Každý druh inteligence se dá rozvíjet a všech osm druhů se vyskytuje v každé kultuře a ve všech věkových skupinách. (Armstrong, 2011, s. 12-18)

Kreativita, s českým ekvivalentem tvořivost, bývá stejně jako intelligence s nadáním velice často spojována. V některých modelech nadání je přímo jednou z jeho

¹ Hranici IQ 130 přijala i organizace Mensa ČR, která sdružuje nadané jedince, jako rozlišující znak mimořádného nadání a podmínku pro získání členství v této organizaci.

² Vzhledem k tématu práce uvádím pouze stručný výčet druhů inteligence a nezabývám se podrobnější charakteristikou každého z nich.

složek (např. Mönksův-Renzulliho model). Vycházíme-li z těchto modelů, pak můžeme tvrdit, že je kreativita jednou ze základních složek nadání. Kreativita je definována jako „soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 153) Při tvůrčí činnosti se snažíme o vytvoření něčeho nového, originálního. Za ukazatele kreativity považuje Lanizbatová (2007, s. 47-48) následující čtyři faktory:

1. **fluence** neboli plynulost, která indikuje schopnost jedince pohotově tvořit produkty různého druhu, vymýšlet a produkovat nápady;
2. **flexibilita** neboli pružnost, která předurčuje jedince k pružnému tvoření různorodých řešení problémů, vymýšlení různých přístupů a strategií;
3. **originalita** neboli novost, která tkví ve schopnosti vymýšlet neobyčejné a nové možnosti a utvářet neobvyklé souvislosti;
4. **elaborace** neboli vypracování, jejímž ukazatelem je schopnost vypracovat nebo doplnit detaily řešení úloh, myšlenek.

Provedené analýzy potvrdily, že kreativita a inteligence nejsou sice identické schopnosti, ale mají jistou prokazatelnou souvislost. Všeobecně také platí, že zatímco vysoká inteligence se může pojit s nižší úrovní kreativity, vysoká úroveň kreativity se s nízkou úrovní inteligence nevyskytuje. (Lanizbatová, 2007, s. 45-46) Kognitivně nadané dítě se vyznačuje vysokou úrovní kreativity, která se projevuje např. v originálních dotazech a nápadech nebo v zálibě v řešení nových problémů.

Schopnosti jsou dalším pojmem, který je s nadáním úzce spjatý. V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2000, s. 338) je nadání definováno jako „soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní.“ Říčan (2010, s. 75) uvádí dva možné významy pojmu schopnost. Za prvé, schopnostmi rozumí potencialitu, případně učenlivost pro určitou činnost, za druhé, schopnost definuje jako „dosaženou úroveň některých psychických či psychofyziologických funkcí, resp. komplexů znalostí a dovedností, jež nám umožňují konat určité činnosti.“ Schopnosti neurčují pouze výkon, který daný jedinec podá, ale také to, jaký styl a způsob života se jedinec rozhodne vést. Díky různým druhům schopností je totiž člověk předurčen k dovednosti vykovávat různé druhy činností, které mohou ovlivňovat kvalitu jeho života.

Dočkal (1987, s. 36-37) upozorňuje na to, že struktura nadání nezahrnuje pouze schopnosti a nemělo by se zapomínat i na další vlastnosti osobnosti, které jsou za výkon

zodpovědné. Nadání je dle Dočkala „komplex všech vlastností, které se účastní na realizaci činnosti, jinými slovy relativně stabilní složka osobnosti, která reguluje výkon činnosti.“ Schopnosti tedy tvoří jen jednu z komponent v celé struktuře nadání a při posuzování nadání by měl být brán ohled i na další faktory, které utvářejí nadaného jedince, např. vůle, aktivní zájem nebo motivace.

1.3 Kognitivní nadání

Nadání je obecný pojem, který dále můžeme členit. Dočkal (2005, s. 78) na základě běžné klasifikace činností rozlišuje čtyři druhy nadání: pohybové, umělecké, intelektové a praktické nadání. Každý druh nadání se dále dělí na konkrétnější odvětví, která se navíc u dítěte často prolínají.

Intelektové nadání je synonymem pro *kognitivní* neboli *rozumové nadání*³. Tato označení jsou synonymní z toho důvodu, že jednotlivé pojmy, ze kterých označení vycházejí – inteligence, kognitivní procesy a rozum – se vzájemně prolínají. Ve své podstatě je intelektové nadání „asynchronní vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené kognitivní schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou kvalitativně odlišné od normy. Tato asynchronie se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou.“ (Fořtíková et al., 2009, s. 6) Z obecného hlediska mají kognitivně nadaní jedinci ve srovnání s běžnou populací rozvinutější intelektové a kreativní schopnosti.

Za kognitivně, resp. intelektově nadaného žáka tedy považuje jedinec, jehož IQ měřené standartními inteligenčními testy překračuje hranici 130. Jako charakteristické prvky, které jsou typické pro intelektově nadané děti a odlišují je od běžné populace a jejich vrstevníků, uvádí Lanizbatová (2007, s. 59) výrazný náskok dítěte ve vývoji, a to ve více oblastech, výrazné odlišné pracovní tempo, odlišnou kvalitu výkonů a rozdílné zájmy.

Většina publikací týkajících se problematiky nadání pojednává právě o kognitivním nadání a tento druh nadání je rovněž středem zájmu této práce. Výrazy „nadaný žák“ nebo „nadané dítě“ tedy v případě této práce vždy značí jedince s kognitivním nadáním, přestože je označení „kognitivně“ vynecháno.

³ Každý autor preferuje některou, případně některé, ze tří možných variant označení tohoto typu nadání a v různých publikacích se tudíž tento druh nadání objevuje pod různým označením.

2. NADANÝ ŽÁK V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Za účelem hledání vhodných přístupů a metod práce s nadanými žáky je třeba si nejprve vymezit pojem nadaný žák. Nadaný žák je v nejširším slova smyslu žákem, který v určité oblasti nebo oblastech dosahuje opakovaných výjimečných výkonů v porovnání se svými vrstevníky. Svůj potenciál je navíc schopen dál rozvíjet a pracovat na svém zdokonalování, jelikož „má schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat své nedostatky.“ (Fořtíková et al., 2009, s. 6) Ve třetí části Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se definuje mimořádně nadaný žák jako jedinec, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých, sociálních dovednostech.“

Pojmy „mimořádně nadaný žák“ a „nadaný žák“ se ve většině publikací užívají jako synonyma, s výjimkou legislativních dokumentů. Mönks a Ypenburg (2002, s. 29) užívají pojmů „talent“, „nadání“ i „vysoké nadání“ jako synonyma kvůli jejich příbuznému, téměř totožnému významu. Ze stejného důvodu je i v této práci pojem „nadaný žák“ užíván jako synonymum k „mimořádně nadanému žákovi“.

Systém vzdělávání nadaných žáků je v současné době tématem, nad kterým se vedou mnohé diskuze. Stereotyp, který nadané dítě považuje za bezproblémového žáka, protože učivo rychle chápe a snadno se mu pamatuje, je mylný. Nadané děti totiž potřebují především individuální přístup a modifikované vzdělávací kurikulum.

2.1 Identifikace nadaného žáka

Procesu výběru vhodné formy edukace nadaných dětí samozřejmě předchází rozpoznání každého z nich. Jedná se o poměrně složitý a komplexní proces, který je zároveň nesmírně důležitý, protože žákovi může otevřít cestu k potřebné modifikaci jeho učení. Identifikace nadaných žáků je definována jako „proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky určené pro nadané děti.“ (Hříbková, 2009, s. 153) Na samém počátku identifikace stojí člověk nebo lidé, kteří dítě dobře znají a všimnou si jeho výjimečného potenciálu.

Důležitou roli v této počáteční fázi hraje škola a konkrétně pedagogové, kteří si projevů nadaných žáků mohou všimnout velice brzy a mají možnost navrhnout další postup. Často se tak děje například na základě vysoké aktivity žáka v hodinách, výborných studijních výsledků nebo umístění v různých školních a mimoškolních soutěžích. Nebo jsou to rodiče či příbuzní, kteří si u dítěte talentu všimnou a začnou jej hodnotit jako nadané. Tyto způsoby identifikace se nazývají *subjektivní*. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 29-30) Další posouzení je nutné nechat na odborníkovi z pedagogicko-psychologické poradny, který využívá metody *objektivní*.

Mezi nejběžnější psychologické metody, které se využívají při identifikaci nadaných žáků, patří skupinové a individuální testy inteligence, testy divergentního myšlení a tvořivosti, motivační dotazníky nebo rozhovory, posuzovací škály chování a pozorování chování dítěte. Na dítě ve školním prostředí a při školní práci jsou výrazně zaměřeny pedagogicko-psychologické metody, kam řadíme například rozhovor s žákem, rozbor jeho portfolia nebo pozorování žáka ve školním prostředí. (Hříbková, 2009, s. 159-166)

Zapletalová (2006, s. 13) uvádí, že by pedagogicko-psychologické vyšetření žáka mělo zahrnovat zejména analýzu amnestických dat zjištěnou z rodinné anamnézy, analýzu výsledků pedagogické diagnostiky a zájmové činnosti žáka a měly by být zjištěny jeho osobnostní charakteristiky a vlastnosti, specifika jeho práce s učivem a strategie myšlení. Žák by měl absolvovat standardizovaný individuální test kognitivních předpokladů se zaměřením na rozbor akcelerovaných výkonů žáka a test tvořivosti.

Cílem celého procesu identifikace však není jen určit, zda je žák nadaný nebo ne. Důležité je především navrhnout takové podmínky pro vzdělávání a výchovu, které budou v souladu s osobností nadaného žáka a s typem jeho nadání.

2.2 Charakteristika nadaného žáka

Je obecně známo, že každý člověk je v rámci lidského společenství jedinečný a neopakovatelný. Každý člověk totiž představuje jedinečný soubor genů, vlastností, postojů či dovedností a stejná osobitost i jedinečnost se vztahuje i na osobu nadaného dítěte. V rámci volby vhodného přístupu k nadanému dítěti je důležité znát specifika vývoje jeho osobnosti, schopností a dovedností.

Existují některé obecné charakteristiky, kterými se nadané děti vyznačují (sestaveno dle Lanizbatová, 2007, s. 247-249; Dočkal, 2005, s. 127):

Mezi **všeobecné znaky** nadaných dětí patří značná energie, vitalita, zvědavost, široké spektrum zájmů a touha porozumět podstatě věcí. Nadané děti umí brzy číst, jejich slovník bývá bohatý, často používají cizí slova. Jsou velice tvořivé, což se především zobrazuje v jejich bohaté fantazii, pružnosti v myšlení a smyslu pro estetické cítění. Nadané děti se však také vyznačují častou impulzivností, prudkými reakcemi a emocionální citlivostí.

V oblasti **učení** mají nadané děti velký náskok před ostatními. Jsou bystřejší a šikovnější než jejich vrstevníci, disponují obrovským množstvím poznatků z rozmanitých oblastí, mají vynikající paměť, pozornost a mají výraznou a plynulou řeč. Získané informace si většinou ověřují z různých pramenů. Nadaní žáci se nudí při běžných a rutinních úlohách, usilují o dokonalou práci kvůli svému perfekcionismu a kladou si vysoké cíle. Jsou zároveň velice sebekritičtí a často nespokojení se svými výsledky.

Co se týče **emocí a sociálního chování**, v těchto oblastech nadané děti často strádají. Jsou nekonformní, konvence odmítají a jsou výrazně individualistické a kritické i vůči autoritám. Zatímco jejich intelekt je na vysoké úrovni, u emocionální a sociální zralosti je tomu spíše naopak. Nadaní jedinci jsou citlivější a zranitelnější, a také proto na ně velice negativně působí tresty a vyžadování disciplíny.

Skupina nadaných dětí se může na první pohled zdát být poměrně homogenní a jednolitá. Je to proto, že se vyznačuje obecně známými rysy. Avšak po nahlédnutí dovnitř této skupiny máme možnost objevit celou řadu vzájemně odlišných diferencovaných skupin a podskupin. (Jurášková, 2006, s. 30) Nadaní žáci tedy netvoří zcela homogenní skupinu a právě kvůli těmto odlišnostem není odpověď na otázku, jak správně přistupovat k nadaným žákům, zcela jednoznačná.

2.3 Nadaný žák a pedagog

Nadaný žák ve třídě představuje pro pedagoga radost, ale i starost. Pedagog s radostí přihlíží, jak žák vykazuje zájem o výuku a dosahuje vynikajících výsledků. To s sebou však přináší potřebu zvýšené péče, kterou by žákovi měl pedagog poskytnout.

V procesu vzdělávání nadaných hraje vyučující významnou roli. Podle Musila (Dočkal et al., 1987, s. 175) má osobní příklad učitele vysoce příznivý vliv na rozvoj

nadání dítěte, avšak pouze za podmínky, že je vyučující vysoce výkonově motivován. Je dále důležité, aby kreativita byla na prvním místě v žebříčku učitelových hodnot, protože pouze tak docílí podněcení kreativní kapacity u svých žáků. Dalšími žádoucími osobnostními vlastnostmi jsou dle Musila vyvinutý smysl pro humor, pro hru se slovy, představami a myšlenkami a otevřenost vůči humoru svých žáků.

Mezi další pravidla, která by měl pedagog v rámci rozvoje potenciálu nadaného žáka dodržovat, patří naslouchání dítěti, vnímání jeho osoby a schopnost jej podpořit. Učitel by měl preferovat formu diskuse při interakci, měl by se snažit vyhýbat stereotypu a rutině při prezentaci a do výuky by měl zařazovat především problémové a tvořivé úlohy za účelem rozvíjené kritického myšlení. Důležitá je také schopnost umět logicky zdůvodnit požadavky, které jsou na dítě kladeny a dodržovat zásady správné argumentace. Je žádoucí, aby si učitel uměl před dítětem připustit vlastní omylnost a nevědomost a zároveň akceptoval a podporoval žákovo možné odlišné řešení problému, které žák interpretuje. Co se týče známkování, učitel by neměl na žáky vytvářet nátlak. (Havigerová et al., 2011, s. 20; Lanizbatová, 2007, s. 140)

Lanizbatová (2007, s. 141) uvádí, že zásadním kritériem dobrého učitele, který je kompetentní k přínosné práci s nadaným žákem, je především vědět, že „není dobrý ten, který jen zprostředkovává informace, ale spíše ten, který dá prostor na vytvoření, rozvíjení osobnosti, který zohledňuje potřebu žáků klást otázky, říci svůj názor, rozhovořit se, argumentovat (...)“ Toto kritérium je obecně aplikovatelné na kteréhokoli pedagoga, ať už v běžné třídě nebo ve třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mělo by být ve vlastním zájmu vyučujícího zefektivnit svoji práci ve vzdělávacím procesu a vytvořit pro své žáky podnětné prostředí podporující jejich rozvoj.

V rámci přístupu k nadaným žákům je u pedagoga důležitá především informovanost a následná flexibilní reakce na potřeby žáka. Každý nadaný žák proto představuje pro svého učitele výzvu a naopak učitel by pro svého žáka měl být zprostředkovatelem kvalitního a žádoucího souboru vědomostí a znalostí.

2.4 Vzdělávací potřeby nadaných žáků

Nadané děti se řadí do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a při jejich edukaci by se na tento fakt nemělo zapomínat. Výchovně-vzdělávací proces by měl být pružný a měl by vytvořit podmínky pro individuální předpoklady a potřeby. Níže

zmíněné potřeby intelektově nadaných dětí se dle Juráškové (2006, s. 46) v podstatě kryjí se zásadami, které je nutné uplatňovat ve vzdělávacím procesu s nadanými žáky:

- **Potřeba výrazné stimulace**, tj. dostatek podnětů a aktivit, které mohou být až nad hranicí zkušeností nadaných žáků, aby mohli využít svůj mozkový potenciál. S touto potřebou souvisí i přísun dostatečného množství nových informací.
- **Potřeba modifikovaného kurikula**, tj. přizpůsobení obsahu, metody i formy kurikula.
- **Potřeba argumentačně založené komunikace**, tj. podpora otevřené komunikace akceptující různé argumenty. Vzhledem k tomu, že nadané děti rády vyjadřují svůj názor nebo nesouhlas s dospělými, avšak zároveň netolerují autority, takto vhodně nastavená komunikace rozvíjí jejich tvořivé myšlení.
- **Potřeba kontaktu s vrstevníky podobného zaměření**, tj. potřeba partnera pro komunikaci, který sdílí podobné zájmy a myšlenkové pochody. Nadané děti se v kolektivu vrstevníků z běžné populace mohou cítit osamělí a nepochopení, a chybí jim rovnocenný partner v komunikaci – to bývá často důvod, proč vyhledávají společnost starších dětí nebo dospělých.
- **Potřeba individuálního přístupu**, tj. osobitý a individuální přístup, akceptující osobnostní a emocionální zvláštnosti nadaných jedinců

Vývoj u většiny nadaných dětí je nerovnoměrný a při výchovně-vzdělávacím procesu je proto nutné dbát na prohlubování oblastí, ve kterých žák vyniká, a harmonický rozvoj schopností, které jsou naopak vzhledem k ostatním méně rozvinuté (Havigerová, 2011, s. 81). Je nežádoucí, aby byla veškerá pozornost soustředěna pouze na rozvoj již nabytých vědomostí a dovedností z určité oblasti.

3. MOŽNOSTI ROZVOJE KOGNITIVNĚ NADANÉHO ŽÁKA

Jak vzdělávat a vychovávat nadané děti? Které formy výuky jsou pro ně přínosné a které naopak nevhodné? Jakými způsoby lze docílit vytvoření žádoucích adekvátních podmínek pro rozvoj jejich potenciálu? Podobné otázky si kladou mnozí pedagogové.

Vyučovací proces na školách bývá standardizován tak, aby mu stačili průměrní žáci. Normou pro přizpůsobování školy se tedy stává průměr žáka. Mönks a Ypenburg (2002, s. 53-54) však poukazují na to, že většina tříd je heterogenní a od normy se jedinci často vychylují. Nachází-li se ve třídě slabý žák, který za ostatními spolužáky v učivu zaostává, pak je zpravidla využito jedno ze dvou možných řešení, které se v této situaci nabízí. Je zajištěno doučování žáka nebo školní systém zajistí žákovi přestup na jinou školu, která se specializuje na konkrétní omezení schopností učení. Na druhé straně pak máme nadané žáky, kteří mají potřebu učit se rychleji, než udává norma a prohlubovat si nabyté znalosti. Od těchto žáků nelze požadovat, aby se přizpůsobili normě, to by totiž vedlo k omezování či potlačení jejich schopností.

Dětem je na školách třeba nabídnout takové učivo, které jim bude přizpůsobeno z hlediska obtížnosti i tempa výuky. Vždyť „školy jsou tu pro děti. Proto se musí udělat všechno pro to, aby se všichni žáci, ať vysoce nebo málo nadaní, mohli vyvíjet tak, aby to odpovídalo jejich vlohám a schopnostem.“ (Mönks a Ypenburg, 2002, s. 54)

3.1 Rozvoj nadání z legislativního hlediska

Dle školského zákona⁴ by každá škola měla vytvářet vhodné podmínky pro adekvátní rozvoj svých žáků. Zároveň s Vyhláškou č. 73/2005 Sb. tyto dokumenty umožňují nadanému žákovi jeho přeřazení do vyššího ročníku, aniž by musel navštěvovat ten předchozí. Oba dokumenty vymezují určitý rámec, v němž se vzdělávání a péče o nadaného žáka může uskutečňovat, věnují se možnostem rozvoje nadaných žáků z obecného hlediska a tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.

Dokument s názvem Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. (Zapletalová, 2006) se zabývá především úpravou vzdělávání nadaných žáků na základních a středních školách, obohacováním a akcelerací jejich učiva

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

a možnostmi identifikace nadání. Je zde také nastíněna doporučená forma tvorby individuálního vzdělávacího plánu, který žákovi umožňuje vzdělávání přizpůsobené jeho vzdělávacím potřebám.

Zákonní zástupci nadaného žáka mohou požádat ředitele školy o zpracování *individuálního vzdělávacího plánu* na základě vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení a na doporučení odborného pracovníka tohoto zařízení (Fořtíková, Jeřábková a kol., 2009, s. 25). Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu je v současné době nejčastější forma individualizace výuky pro nadané žáky. Tento plán „ušitý na míru“ by měl být sestaven s ohledem na aktuální schopnosti a dovednosti dítěte. Jedná se o závazný dokument, který zajišťuje vzdělávací potřeby žáka a je nezastupitelnou součástí práce s nadanými žáky.

Vzdělávání nadaného žáka dle individuálního vzdělávacího plánu je legislativně zakotveno ve všech třech již zmíněných legislativních dokumentech⁵ cílených na problematiku nadaných dětí. Individuální vzdělávací plán by měl sloužit ke zkvalitnění procesu vzdělávání nadaného žáka a měl by zároveň respektovat aktuální podmínky vzdělávání v kontextu dané školy, ve které se nadaný žák vzdělává. Tento plán vymezuje způsoby organizace výuky žáka, stanovuje míru a formu modifikace vzdělávacích obsahů a měl by být průběžně upravován dle vzdělávacích potřeb žáka. Jeho součástí by měly být nejen plánované změny a opatření ve vzdělávání nadaného žáka, ale také následné zhodnocení plnění těchto postupů. (Zapletalová, 2006, s. 12)

Individuální vzdělávací plán, který by měl být vypracován nejpozději 1 měsíc po identifikaci nadání u žáka, by měl obsahovat především údaje o poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi, konkrétně její obsah, rozsah, průběh a způsob, dále údaje o cíli vzdělávání žáka, rozvržení jeho učiva, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení žáka a také úpravu konání závěrečných zkoušek. Dále by měl tento dokument obsahovat vyjádření potřeby další osoby podílející se na práci s nadaným žákem a seznam pomůcek nebo jiných didaktických materiálů, které jsou pro výuku žáka nezbytné. Samozřejmostí je i zahrnutí pedagogických, případně psychologických závěrů. (Vyhláška č. 73/2005, s. 504-505)

⁵ Školský zákon, Vyhláška č. 73/2005 Sb. a Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.

3.2 Úprava obsahu vzdělávání

Nadání není fixní a stabilní stav, který u jedince nastane a ve stejné formě pak přetrvává. Právě naopak. V průběhu života se nadání formuje a mění a právě vhodný styl vzdělávání může výrazně pozitivně ovlivnit rozvoj nadání, a tím i rozvoj osobnosti dítěte. Jednou z možností rozvoje nadaného žáka je modifikace a přizpůsobení obsahu vzdělávání s ohledem na jeho vzdělávací potřeby.

Vzhledem k tomu, že nadaní žáci vyžadují mnoho různých podnětů a informací a zároveň odmítají dril a mechanické činnosti, je třeba nalézt vhodný způsob, jak zapojit celý žákův potenciál. Dle Juráškové (2006, s. 58) by v ideálním případě obsah a jednotlivé informace „měly být zasazeny do smysluplného a dynamického učebního prostředí. Fakta podávaná jako taková (formou obvyčejného vysvětlování, vyprávění) jsou podnětná, jen když jsou svým obsahem mimořádně zajímavá.“ (Jurášková, 2006, s. 58)

Modifikace obsahu učiva nadaných žáků se doporučuje ve třech hlavních oblastech, kterými jsou:

1. **abstrakce**, tj. obsah by měl být postaven na abstraktních pojmech a tématech;
2. **komplexnost**, tj. pojmy a myšlenky by měly být komplexní a dostatečně komplikované;
3. **pestrost**, tj. obsah má zahrnovat témata nad rámec učiva běžných škol, která jsou široká a multidisciplinární. (Jurášková, 2006, s. 57)

V současné době se za základní varianty vzdělávání nadaných dětí z hlediska obsahu považuje akcelerace, neboli urychlující varianta, a obohacování, neboli „enrichment“ varianta.

3.2.1 Akcelerace

Nadané dítě potřebuje dostatečný přísun podnětů, v opačném případě se při výuce nudí. Akcelerační, neboli urychlující programy této nudě zabraňují a vybízí žáka k rychlejšímu pracovnímu tempu. Akcelerační programy jsou založené na modifikaci učebních plánů a postupů s účelem přizpůsobit obsah výuky žakovým potřebám.

Osnovy jsou v akceleračních programech stanoveny tak, aby nadaným žákům umožnily rychlejší postup v jednom nebo více předmětech. Cílem akcelerace je vytvoření takových změn ve vzdělávacím obsahu, které ovlivní především délku vzdělávání.

V důsledku této změny se většinou zkrátí obvyklá délka vzdělávání určitého předmětu. Jedná se tedy o urychlování vzdělávacího obsahu. (Hříbková, 2007, s. 56) Akcelerace se u žáka může podporovat v různých formách. Mezi nejznámější organizační formy podporující akceleraci, které jsou využívány na 1. stupních ZŠ, patří (sestaveno dle Hříbková, 2007, s. 56; Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 46):

- předčasný nástup do školy;
- nástup do druhého ročníku základní školy, tj. zahájení školní docházky od 2. ročníku;
- přeskokování ročníků;
- ukončení výuky daného předmětu za kratší dobu;
- výuka podle individuálního vzdělávacího plánu;
- systém volitelných předmětů;
- seskupování studentů s lepšími výsledky v určitých předmětech;
- zhuštění studia, tj. učení se dle běžných osnov, avšak jeho zvládnutí např. za třetinu času;
- mimoškolní aktivity, např. vzdělávací kurzy, víkendová škola.

Typickou organizační formou je u akcelerace vyčlenění intelektově nadaných žáků do speciálních tříd nebo forem⁶.

3.2.2 Obohacování

Obohacování neboli „enrichment“ metoda spočívá v modifikaci učiva pro nadané žáky za účelem jejich obohacení o další informace a poznatky. Cílem obohacování je „učivo rozšířit, prohloubit a obohatit o další informace, ale také stimulovat procesy objevování a vyhledávání dalších souvislostí a vazeb, které dané téma nabízí.“ (Zapletalová, 2006, s. 12) Dle Lanizbatové (2007, s. 112) je cílem obohacujících programů především uspokojení základní potřeby nadaných, a to zvědavosti. Nadané děti dychtí po informacích a touží se o dané oblasti dozvědět co nejvíce. To obohacující programy žákům umožňují. Obohacování napomáhá žákům především v rozvoji kreativního myšlení, schopnosti řešit problémy, prohloubení zájmů žáka a schopnosti klást otázky (Fořtíková et al., 2011, s. 11).

⁶ Viz kapitola 3.3.1 Segregační forma.

Modifikace učiva by v rámci obohacování měla proběhnout tak, aby učivo postihovalo mezioborové učivo, které zároveň poskytne žákům další podrobnosti a detaily o probíraném tématu (Zapletalová, 2006, s. 12). Obohacené učivo by mělo být nad rámec vzdělávacího programu a zároveň by mělo zohledňovat zájmy vzdělávaných.

Nabízí se mnoho způsobů a aktivit k rozšíření a prohloubení vyučovacích témat oproti běžnému kurikulu. Od široké nabídky výukových metod a strategií přes širokou škálu extra materiálů až po realizaci různých aktivit mimo školu. Mezi příklady obohacování patří (Fořtíková et al., 2001, s. 11-12) :

- **Exkurze.** Dle Skalkové (2007, s. 233) je to jedna z organizačních forem vyučování, jejíž význam v souvislosti s modernizací vyučování neustále stoupá, a to především díky rozličným edukačním cílům, které splňuje. Exkurze podporuje názornost vyučování, prohlubuje znalosti žáků, posiluje jejich motivaci a zájem, ukazuje praktický význam osvojovaných poznatků a jejich využití a především navozuje vztah vyučování k praktickému životu.
- **Odborníci ve výuce.** Příležitost setkat se s odborníkem z praxe podporuje u dětí motivaci jít za svým cílem a systematicky pracovat na své studijní dráze.
- **Zapojení do soutěží.**
- **Odpolední vzdělávací kluby.**
- **Využívání technologií.**

Modifikace tedy může probíhat ve smyslu rozšíření nebo prohloubení informací a žák nepostupuje v učivu rychleji než jeho spolužáci, ale jsou na něj kladeny vyšší nároky. Obohacování učiva je mimo jiné vhodným prostředkem, jak zabránit stereotypu ve výuce nadaných dětí a zajistit rozmanitou výuku, která je podnětná a pro žáky zajímavá. V České republice existují útvary a organizace, které podporují rozvoj nadaných žáků, a to mimo jiné právě ve formě organizování různých aktivit za účelem rozšiřování, prohlubování a obohacování učiva. Spolupráce škol s těmito organizacemi může pedagogům nejen pomoci se zajištěním kvalitních forem obohacování žáků, ale především k získávání aktuálních informací týkající se problematiky nadání. Mezi známé útvary, které se věnují nadaným žákům v České republice, jsou *Mensa ČR*, *Centrum Nadání* a *Talentcentrum*.

Mensa je mezinárodní organizace, která sdružuje děti i dospělé s nadprůměrně vysokým IQ. **Mensa ČR**⁷ podporuje rozvoj nadaných dětí v celé České republice a za tímto účelem se věnuje mnoha činnostem: od zřizování klubů nadaných dětí přes pořádání

⁷ www.deti.mensa.cz

olympiád, seminářů a přednášek až po užší spolupráci se školami a školkami. Jedním z výstupů její činnosti je Dětská Mensa, která je zaměřena především na věkovou skupinu 5-16 let. V současné době spolupracuje s Mensou ČR celkem 33 základních a středních škol v celé České republice. Podmínkou pro užívání titulu „škola spolupracující s Mensou“ je splnění konkrétních podmínek v oblasti práce s nadanými žáky.

Centrum nadání⁸ je organizace, která se angažuje v problematice poskytování komplexních služeb nadaným dětem. Nabízí různé služby pro školy, např. pořádání „Kroužků zábavné logiky“, které se konají na školách po celé České republice, pomoc při výběru žáků do speciální třídy, výjezdní návštěvy škol s programy pro nadané žáky nebo organizace školení pedagogů. Centrum nadání také pořádá volnočasové a pobytové aktivity, aktivity pro předškoláky a podporuje veškeré intelektově prospěšné aktivity.

Talentcentrum⁹ je oddělení Národního institutu dětí a mládeže MŠMT, které rozvíjí a podporuje nadané a talentované děti v České republice. Jeho pracovníci organizují soutěže pro děti, a to i na mezinárodní bázi, zavádí nové postupy práce s nadanými a talentovanými dětmi a připravují projekty na podporu nadaných dětí.

3.3 Úprava organizace výuky nadaných

V poslední době se často diskutuje o tom, jak a kde je nejvhodnější proces vzdělávání nadaných žáků realizovat. Většina těchto diskusí na téma vhodného systému vzdělávání nadaných žáků se týká otázky *segregace* a *integrace* žáků. Některé školy upřednostňují specializovanou péči o nadané žáky v oddělených skupinách či třídách, některé naopak volí jejich integraci do běžných tříd. Každá z těchto forem má své výhody a nevýhody, avšak ať už si škola zvolí kterýkoliv postup, je v obou případech nutné provést kvalitativní a kvantitativní úpravu kurikula za účelem nalezení optimálních vzdělávacích podmínek. Tato úprava by měla především vycházet z principů *individualizace a diferenciaci*.

„Princip *individualizace* spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.“ (Skalková, 2007, s. 229) V praxi tedy individualizované vyučování znamená individuální přístup ke každému žákovi, zohledňování jeho

⁸ <http://www.centrumnadani.cz/>

⁹ <http://www.nidm.cz/talentcentrum>

individuálních zvláštností a přizpůsobení práce každému žákovi dle jeho možností. Problematika individualizace je těsně spjata s diferenciací ve výuce.

Diferenciace umožňuje každému žákovi nalézt optimální možnosti pro své vlastní učení. Cílem diferenciací ve výuce je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, a to s ohledem na jejich schopnosti, předpoklady, zájmy, zvláštnosti atd. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 45) Obsah vzdělávání by měl být upraven v souladu se specifickostí nadaného žáka a vyžaduje především diferencování osnovy vzdělávání dle obtížnosti a tempa výuky.

Organizace výuky představuje významný faktor v každém stupni a druhu vzdělávání. Při vzdělávání nadaných dětí existují dva základní možné organizační rámce, a to *segregace* a *integrace*. Kombinace těchto dvou systémů pak představuje třetí využívanou možnost organizace výuky nadaných.

3.3.1 Segregační forma¹⁰

Segregace je jednou z možností organizace výuky pro nadané žáky a znamená vytvoření specializovaných tříd, případně škol, pro žáky s nadprůměrným intelektem. Měl by být zaručen individualizovaný přístup ke každému žákovi a v ideálním případě by měla být navíc navázána spolupráce s odborníky z různých vědeckých oblastí (Lanizbatová, 2007, s. 110-111).

Zvolí-li daná škola separaci nadaných žáků jako nejvhodnější možnost jejich rozvoje, vychází z myšlenky, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejlépe prospívá vytváření homogenních skupin. Výhodou je, že při takovéto organizaci výuky jsou programy, třídy i pedagogové soustředěni pouze na osobu nadaného žáka a na jeho individuální potřeby. V těchto skupinách má dítě možnost studovat po boku dalších dětí s podobnými zájmy, srovnatelnou úroveň schopností a obdobným stylem myšlení. Dočkal (2005, s. 165) považuje segregovanou edukaci jako vhodnou formu pouze pro extrémně nadané jedince. Čím je tedy úroveň nadání u žáka nižší, tím vhodnější je pro jeho rozvoj integrační forma výchovy a vzdělávání.

Jediným příkladem segregace nadaných žáků, který je možné realizovat v rámci běžných základních škol, je vytvoření speciálních tříd pro nadané. Výhodou je, že jsou nadané děti integrovány do běžné populace a zároveň je výuka přizpůsobena jejich

¹⁰ V některých publikacích se uvádí synonymní výraz „separační forma“.

potřebám. Tato forma s sebou však zároveň přináší riziko rivality mezi nadanými a ostatními žáky a nahlížení na skupinu nadaných žáků jako na elitu, která se snaží vyčlenit. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 44) Vyšší úroveň segregace se může realizovat ve formě speciálních škol pro nadané, které mohou být jak internátní, tak s denní péčí (Dočkal, 2005, s. 160).

3.3.2 Integrační forma

Je-li nadaný žák dál vzděláván ve své kmenové třídě, jedná se o *integrační formu* jeho výuky. V žádném případě se však nejedná o pouhé ponechání nadaného žáka v běžné třídě, nýbrž o jeho důslednou integraci. „V rámci integrace nadaného žáka je třeba organizací výuky, vhodně zvolenými strategiemi z hlediska obsahu výuky i formami a metodami práce vytvořit takové edukační prostředí, které zohlední jeho specifické individuální vzdělávací potřeby s cílem rozvíjení silných i slabých stránek žáka s prevencí nebo podporou jeho osobnostních nebo sociálních problémů.“ (Fořtíková et al., 2011, s. 15)

Mezi hlavní výhody integrační formy patří, že si žák nemusí zvykat na nový kolektiv a je součástí heterogenní skupiny, stejně jako tomu je v běžném životě. Vzhledem k tomu, že má žák každodenní kontakt s běžnou populací dětí, má navíc možnost rozvíjet své sociální dovednosti v reálném sociálním prostředí (Hříbková, 2007, s. 58). Hlavní nevýhodou je učitelův omezený čas a prostor, během kterého se může věnovat nadanému žákovi, a to především v důsledku jiných priorit a situací, jež ve třídě vznikají. Integrovaná forma edukace se může v běžné třídě realizovat na základě péče o nadané žáky buď ze strany kmenového, nebo podpůrného učitele, případně formou zprostředkování odborných konzultací (Dočkal, 2005, s. 160).

Lanizbatová (2007, s. 120) upozorňuje na podmínky, které musí být splněny, aby byla zajištěna bezpečná integrace nadaných žáků v běžných třídách. V první řadě musí být provedena diagnostika nadaného žáka a navrženy postupy pro jeho rozvíjení. Výuku by měl vést kompetentní učitel, který je připravený na práci s nadanými žáky a má k dispozici doplňkové učební materiály a alternativní učebnice. Od osobnostních a výkonových dispozic nadaného dítěte by se měly odvíjet diferencované a individuální postupy a nový systém hodnocení. Počet žáků ve třídě by navíc měl být snížený a podmínky pro práci s nadanými dětmi by měly být legislativně upraveny.

3.3.3 Kombinovaná forma

Koexistencí segregované a integrační formy edukace nadaných žáků vzniká *kombinovaná forma*. Ta je na českých školách nejběžnější a představuje jakousi přechodnou formu mezi separací a plnou integrací. V této přechodné formě existuje mnoho variant školské péče a větších či menších změn a zásahů do chodu školy. Možnosti kombinované formy představují speciální třídy běžných škol, kde část vyučování probíhá v běžné třídě a část ve třídě vyššího ročníku nebo se speciálním pedagogem či jiným odborníkem. (Hříbková, 2009, s. 187)

Existují tedy tři základní formy kombinované edukace. Vzdělávání nadaného žáka se může realizovat ve speciální třídě, přičemž část jeho výuky probíhá v běžné třídě. Nebo naopak v rámci běžné třídy může být část výuky nadaného žáka realizována ve speciální třídě nebo ve třídě vyššího ročníku, další možností je v rámci běžné školy realizace části výuky za pomoci speciálního pedagoga. (Dočkal, 2005, s. 160)

3.4 Úprava vzdělávacího procesu

Aby byla zabezpečena efektivnost působení stimulů na rozvoj nadání dítěte, je třeba modifikovat nejen obsah, ale i proces vyučování. Modifikace by měla zohledňovat schopnosti a zájmy nadaných žáků a měla by vycházet z jejich vývojového náskoku.

V praxi se jedná o zařazování vhodných vyučovacích metod, ve kterých se od nadaného žáka vyžaduje zapojení vyššího úrovně myšlení. Jsou to metody, které podporují samostatnost, kritické myšlení a vlastní odhalování pravidel (Machů, 2006, s. 43). Z obecného hlediska nadaní žáci potřebují výuku s prvky vyšší náročnosti, ve které mají možnost pracovat rychle a nezávisle. Jurášková (2006, s. 58-59) navrhuje úpravu učebního procesu prostřednictvím:

- **tempa**, které se mění v závislosti na obtížnosti obsahu výuky a zahrnuje např. rychlost získávání, zkoumání a nakládání s informacemi;
- **zkoumání**, které odkazuje na nutnost pozorování, zkoumání a indukce za účelem objevování nových myšlenek a principů;
- **myšlení**, které zahrnuje možnosti k rozvíjení vyšších úrovní myšlení, aplikaci poznatků do nových situací, originalitě myšlenek a argumentaci.

Při výběru vhodných učebních metod z celé škály, která se nabízí, je učitel tím, kdo musí projevit určitý talent a schopnost správně reflektovat potřeby svých žáků. Metody, které jsou vhodné pro rozvoj nadání, zároveň plní požadavky na obohacování učiva. „Při obohacování učiva je důležitá pestrost jeho didaktického zpracování a volba vhodných aktivizujících výukových metod a především využívání komplexních metod.“ (Zapletalová, 2006, s. 12)

3.4.1 Volba vhodných aktivizujících výukových metod

Mezi aktivizující metody se řadí takové výukové metody, které zdůrazňují angažovanou účast žáků ve výuce, jejich zapojení do výukových aktivit a navíc propojují školu s reálným životem. Jsou přínosné především ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jeho samostatnost, zodpovědnost a kreativitu. Aktivizující metody respektují individuální učební styl každého žáka, jeho zájmy, úroveň jeho kognitivního rozvoje a především umožňují aktivní seberealizaci žáka. Škola se tak stává pro žáky zajímavější, protože spíše vnímají samotný proces učení a svoji aktivní účast, než jen zprostředkované učivo. (Maňák a Švec, 2003, s. 106) Následující čtyři vybrané aktivizující metody podporují rozvoj nadaných žáků a jsou tak vhodné pro jejich vzdělávání:

Heuristické metody. Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží motivovat žáky k samostatné, odpovědné učební činnosti a tím žáky podporuje k rozvoji aktivní a tvořivé osobnosti. Děje se tak skrze různé techniky, které podporují hledání a objevování, např. kladením problémových otázek, stanovením různých rozporů a problémů, seznamováním se zajímavými situacemi a případy atd. (Maňák a Švec, 2003, s. 113-114) Nadaní žáci s oblibou řeší kreativní a divergentní úlohy, které zároveň obsahují prvky vyšší náročnosti a umožňují jim tak posun dopředu.

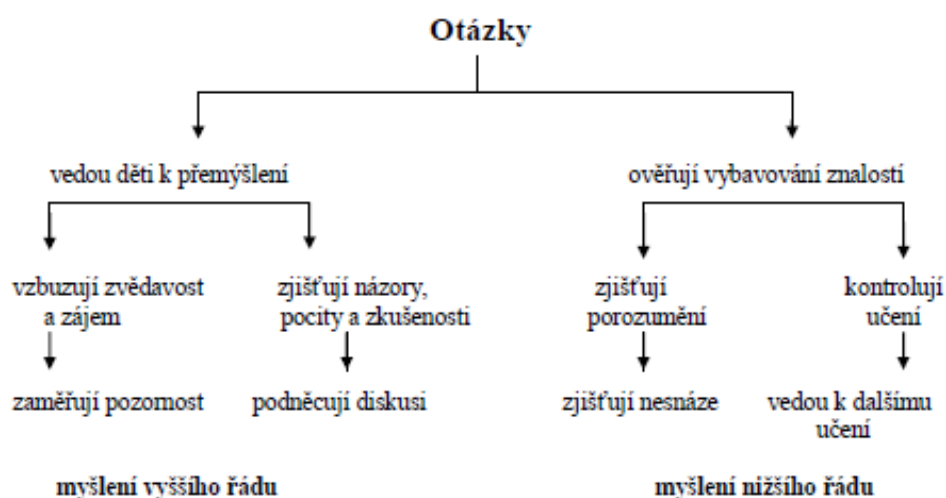
Úkoly tohoto druhu jsou možné mimo jiné i v rámci *problémového vyučování*, což je jedna z heuristických výukových strategií. Problémové vyučování je takový typ výuky, při němž se učení realizuje skrze řešení problémů. Skalková (2007, s. 161) charakterizuje pedagogický problém jako „obtíž teoretické nebo praktické povahy, při jejímž řešení žák aktivně používá vlastní poznávací činnosti. Řídí se určitými potřebami, směřuje k překonání obtíže, a tak získává nové poznání a nové zkušenosti.“ Problémové vyučování podněcuje v žákovi osvojování různých metod řešení problémů a rozvíjí dovednosti pro

budoucí sebevzdělávání. Žák se rozvíjí jako aktivní činitel a problémové vyučování vytváří předpoklady, které mu v budoucnu pomohou osvojit si i to, čemu se přímo neučil.

Diskusní a dialogické metody. *Diskusní metody* rozvíjejí nejen komunikativní dovednosti a kreativitu u žáků, ale zároveň se při ní žáci učí formovat své názory, postoje, hodnoty, tolerovat názory druhých a rozvíjet své emoce. Žáci při ní využívají zejména kognitivní dovednosti vyššího řádu, např. syntézu a hodnocení. (Petty, 2013, s. 219-226) Dobře vedená diskuse by měla být pro žáky zajímavá a poutavá.

Při *dialogu* dochází ke komunikaci mezi učitelem a žákem a také mezi žáky navzájem. Správně zodpovězená otázka žáka silně motivuje a dialog učí děti správně argumentovat. Aby však byla výuková metoda dialogu efektivní, je nezbytné, aby byl probíraný problém pro žáky zajímavý. (Zormanová, 2012, s. 48)

Kovářová a Klugová (2010, s. 60) upozorňují na důležitost správného kladení otázek ze strany učitelů, aby se u nadaného dítěte podpořil rozvoj myšlení nižšího i vyššího řádu. Otázky slouží k ověřování znalostí, k motivaci, podněcování, uvažování a ke zkoumání. Význam kladení otázek znázorňuje následující obrázek, který podrobně analyzuje jejich funkci.



Obrázek č. 4: Analýza funkce otázek (Kovářová a Klugová, 2009, s. 60)

Metody kritického myšlení. Mezi další aktivizující metody patří metody kritického myšlení. Přestože definice tohoto typu aktivizujících metod se v odborné literatuře v mnohém liší, autoři se vždy shodnou na uchopení kritického myšlení jakožto nástroje, který vede žáky k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými jevy

a k hloubkovému učivu (Zormanová, 2012, s. 113). Mezi účinné metody kritického myšlení patří např. *myšlenkové mapování*.

Myšlenková mapa představuje učební strategii, která podporuje aktivní učení. Slouží především k tomu, aby si žáci uvědomili nové poznatky v souvislostech. Přestože je ve výuce nejčastěji využíván verbální komunikační kanál, vizuální informace působí v mnoha případech mnohem efektivněji (Petty, 2013, s. 366). Je-li myšlenková mapa ve výuce využita ještě předtím, než je dané téma důkladně prostudováno, významně pomáhá stimulovat myšlení žáka. Je také možné myšlenkovou mapu využít pro fázi reflexe, v níž slouží jako prostředek shrnutí učiva nebo grafického zobrazení nových znalostí. (Zormanová, 2012, s. 121) Vzhledem k povaze této učební strategie, myšlenkovou mapu může učitel využít za účelem aktivity jak skupinové, tak i individuální. Tento typ strukturování učiva vyhovuje zejména žákům motivovaným pro učení, kteří mají dobrou verbální schopnost a vizuální představivost, žákům, kteří dokážou učivo analyzovat, dedukovat vztahy a organizovat prvky učiva (Čáp a Mareš, 2001, s. 467). I v případě myšlenkových map je role pedagoga velice významná, protože pomocí jeho dotazů se žáci mohou posouvat vpřed a nalézat nová spojení a pojmy týkající se probíraného tématu.

Didaktické hry. Jedná se o aktivizující metodu, která zahrnuje různorodé aktivity a nejčastěji se uplatní při opakování učiva. Didaktické hry jsou u žáků velice oblíbené a výhodou je, že rozvíjejí jejich vyšší rozumové schopnosti, kreativitu a mohou dokonce potlačovat některé sociálně emocionální problémy. Mezi vhodné hry patří rébusy, hádanky, šifrované texty, přesmyčky, hlavolamy, křížovky, deskové hry atd. (Maňák a Švec, 2003, s. 128) Didaktické hry jsou pro žáky mnohem zábavnější než běžné vyučování a navíc přinášejí uvolněnou atmosféru do procesu vyučování. Nadaní žáci neuznávají mechanické procvičování učiva, a proto je využívání didaktických her ve výuce vhodné, neboť přináší určitou pestrost a vzbuzuje zájem. Didaktická hra se od běžné hry liší svým učebním cílem a navíc by měla žáky velice intenzivně zapojit do edukačního procesu.

3.4.2 Volba vhodných komplexních výukových metod

Komplexní výukové metody předpokládají různou, avšak ucelenou kombinaci základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, formy výuky z hlediska organizace, životní situace nebo didaktické prostředky. Dokáží postihnout větší úsek didaktické reality ve výuce a mnohem více reflektují celkové cíle výchovně-vzdělávacího

procesu, než tomu je u tradičních nebo aktivizujících metod. (Maňák a Švec, 2003, s. 131-132). Uvádím celkem tři příklady komplexních výukových metod, které rozvíjejí potenciál nadaných žáků:

Metody samostatné práce žáka. Samostatná práce klade na žáka požadavek jeho maximální aktivizace ve vyučovacím procesu a žák by tak měl mít pocit, že je využit jeho potenciál a on je maximálně vytížen. Metoda samostatné práce spočívá v tom, že učitel zadá žákům pracovní listy, na kterých je určitý počet příkladů nebo cvičení a žáci mají možnost tyto úkoly vyřešit samostatně, vlastním tempem a způsobem. Učitel děti povzbuzuje a bere na sebe funkci rádce a pomocníka. Po určité době si žáci navzájem řešení zkontrolují a porovnají, a žák je tím aktivován při každé úloze. Využíváním metod samostatné práce ve vyučování nadaných žáků působí informace a poznatky jako prostředek k rozvoji myšlení nadaných, jejich osobnostních vlastností i tvořivosti. (Jurášková, 2006, s. 63) Nadaní žáci ve výuce preferují samostatnou práci, jelikož jim umožňuje nezávislost a volbu vlastního tempa při řešení daného problému.

Skupinové a kooperativní vyučování. *Skupinovým vyučováním* se rozumí seskupení žáků do menších skupin, ve kterých společně pracují na řešení obvykle náročnějšího problému. Skupinové vyučování vyžaduje dělbu práce mezi žáky při řešení problému, sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině a vzájemnou pomoc jejích členů. Odpovědnost za výsledky práce následně nesou všichni členové skupiny. (Maňák a Švec, 2003, s. 138) Mezi hlavní výhody skupinového vyučování řadí Hříbková (2007, s. 58) především využívání různé úrovně schopností dětí za účelem řešení problému, rozvoj sociálních a kooperativních dovedností a podporu rozvoje silných stránek nadaných žáků. Možnost plánování a regulace vlastní činnosti má pro nadané žáky význam nejen didaktický, ale i psychologický. Žák si formuje určitý postoj ke své činnosti, za kterou sám odpovídá. Navíc se žák naučí se svými spolužáky spolupracovat a komunikovat.

S pojmem skupinové vyučování se v posledních letech spojuje pojem *kooperativní vyučování*. Kasíková (2001, s. 79) uvádí, že kooperativní učení je takový druh vyučování, který je postaven na pozitivní vzájemné závislosti členů ve skupině. To znamená, že cíle jedinců jsou tak propojené, že mezi jejich dosažením existuje pozitivní vztah. Kooperativní učení přispívá zejména k rozvoji vyšších kognitivních procesů, rozvoji kritického a kreativního myšlení a rozvoji (Kasíková, 2001, s. 90). Skupinová a kooperativní výuka může mít mnoho podob a z hlediska organizace je oblíbenou variantou na přechodové úrovni mezi integrovaným a segregovaným přístupem v organizaci vzdělávání nadaných.

Projektová výuka. Projektová metoda, na níž projektová výuka staví, je založena na principu samostatného zpracování určitých projektů. Těmito projekty máme na mysli komplexní úkoly, které jsou spjaté s realitou a často využívají mezipředmětových vztahů (Zormanová, 2012, s. 96). Každý projekt souvisí s určitým tématem, jehož pečlivá volba je důležitou součástí přípravy na projektovou výuku. Téma by mělo být zajímavé, aktuální a mělo by žáky dostatečně nadchnout. Je navíc žádoucí, aby téma reflektovalo zájmy a koníčky žáků. Výhodou projektové výuky je především to, že může mít různou organizační formu. Může být realizována v rámci práce ve skupinách nebo jako individuální úkol, ale může se také stát záležitostí celé třídy nebo dokonce školy (Maňák a Švec, 2003, s. 168).

3.5 Zajištění obohacujícího prostředí

Nadaní žáci se učí rychle a kvalitně a tráví mnoho času prohlubováním znalostí v oblastech svého zájmu. Z těchto důvodů je nutné, aby prostředí výuky, ve kterém žáci tráví čas a učí se, bylo přizpůsobeno jejich specifickým potřebám. Prostředím výuky jsou myšleny především materiální a psychosociální podmínky ve třídě, tedy materiální vybavení a třídní klima. Existuje osm charakteristických rysů, které by mělo podnětné a obohacující prostředí nadaných žáků mít:

1. **orientace na dítě**, tj. respektování potřeb a zájmů žáka;
2. **nezávislost**, tj. podpora samostatnosti žáka;
3. **otevřenost**, tj. vstřícnost vůči novým myšlenkám, věcem a lidem;
4. **akceptace**, tj. tolerování různých názorů a řešení;
5. **komplexnost**, tj. nabídka podnětných úloh, sofistikovaných metod a dostatečného množství materiálů k práci;
6. **nekonkurenčnost**, tj. neporovnávání jednotlivých výkonů žáků mezi sebou s účelem vyzdvihování žákových nedostatků či chyb;
7. **flexibilita**, tj. přizpůsobivost v rozvrhu, přístupech, požadavcích učitele apod.
8. **mobilita**, tj. možnost pohybu ve třídě i mimo ni, přístup k materiálům, vybavení i prostředí. (Jurášková, 2006, s. 65)

3.6 Úprava hodnocení nadaných žáků

Hodnocení a sebehodnocení hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu nadaného žáka velice významnou roli. Nadaný žák se totiž často vyznačuje vysokou mírou perfekcionismu a právě ten mu brání v akceptování jakýchkoliv jiných výsledků své práce, než těch dokonalých. „Hodnocení, především na prvním stupni základních škol, by mělo být více akceptační a pozitivní než stupňovité (...).“ (Jurášková, 2006, s. 67) Klasické známkování pěti stupni nepředstavuje pro nadané žáky vhodný model, a to kvůli možnému negativnímu dopadu na jejich sebevědomí.

Existují tři základní pedagogické zásady, které by v hodnocení nadaných žáků měly být dodrženy:

1. **Zásada pozitivnosti**, tj. nezapomínat na povzbuzující funkci hodnocení a všimnout si kladných stránek výkonu žáka. Při kritice by žák měl vždy cítit, že si učitel jeho práce váží a oceňuje ji. Systematické pozitivní hodnocení pomáhá nadaným žákům zvyšovat jejich sebevědomí.
2. **Zásada diskrétnosti**, tj. přistupovat k hodnocení jako k osobní věci žáka a neporovnávat výkony se zdůrazňováním nejlepších a nejhorších.
3. **Zásada individuálního přístupu**, tj. vyjadřovat se k výkonu žáka individuálně, uplatňovat pedagogický takt a dodržovat zásadu netransparentnosti. (Jurášková, 2006, s. 70-71)

Řada autorů (Jurášková, 2006; Machů, 2006 a další.) zastává názor, že ideálním způsobem hodnocení je v případě nadaných žáků hodnocení slovní. Slovní hodnocení podporuje vnitřní motivaci nadaných žáků a neškatulkuje je do jednoho z pěti možných známek stupňovitého známkování. Pozitivně se také odráží v sebehodnocení žáka, protože mu umožňuje vytvoření reálného postoje k sobě samému.

Významnou součástí hodnocení nadaných žáků je sebehodnocení, které by nemělo být opomenuto a mělo by být ve výuce realizováno. Cílem sebehodnocení je „vytvářet u dětí správný postoj ke svému výkonu a k sobě samému. Tento postoj bývá u nadaných jedinců neadekvátní-děti mají příliš vysoké požadavky na svůj výkon a projevují se jako perfekcionisté. Jde tedy o vytváření správného sebeobrazu.“ (Jurášková, 2006, s. 69)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4. VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

V teoretické části jsem uvedla, jaké existují možnosti pro rozvoj potenciálu nadaného žáka na 1. stupni základní školy a jaké metody se mohou při práci s ním uplatňovat. Ve druhé, praktické části této bakalářské práce je předmětem mého zájmu popis současné reálné situace týkající se uplatňování těchto metod. Zaměřila jsem se na to, abych zjistila, jaká péče je věnována kognitivně nadaným žákům na základních školách, do jaké míry je na školách věnována pozornost této problematice a které z metod a přístupů, uvedených v teoretické části, jsou na školách využívány.

Při zkoumání problematiky nadaných žáků uplatňuji kvalitativní typ výzkumu, který se zaměřuje na práci učitelů s nadanými dětmi na celkem čtyřech základních školách v Praze a Brně. Vzhledem k uvedenému počtu nemohou být výsledky tohoto výzkumu považovány za obecně platné a zároveň vhodné k interpretaci na větší skupinu subjektů. Získané informace nám poslouží k tomu, abychom zjistili specifika práce s nadanými dětmi na některých školách a přístup pedagogů k této problematice. Za účelem zlepšení práce s nadanými žáky na školách je důležité znát nejen současnou situaci v této oblasti, ale i názory pedagogů na danou problematiku a jejich návrhy na případné zlepšení. Vzhledem ke svému zaměření výzkum nezahrnuje postoje nadaných žáků ani jejich rodičů k této problematice ani ke konkrétním metodám práce.

4.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu se dají rozdělit do tří oblastí, ve kterých mají být objasněna dílčí témata. První oblast se týká dané školy, na které byl proveden výzkum. Cílem bylo zjistit postoj instituce k problematice nadání, tj. do jaké míry a v jaké formě umožňuje nadanému žákovi modifikaci kurikula a jaké strategie uplatňuje v jeho identifikaci. Středobodem druhé oblasti je interakce mezi pedagogem a nadaným žákem. Cílem v této oblasti byla analýza práce učitele s nadaným žákem, konkrétně, které výukové metody jsou využívány v jeho vzdělávání, jak časově náročná je příprava vyučujících na hodiny, jak se liší spolupráce s rodiči nadaných dětí od spolupráce s rodiči „běžných“ dětí a se kterými případnými obtížemi či problémy se z obecného hlediska vyučující potýkají. Při

výzkumném procesu mě však kromě reálné praxe pedagogů zajímal i subjektivní názor a postoj každého z nich k problematice podpory a rozvoje nadání v rámci České republiky. Konkrétně do jaké míry jsou spokojeni s přípravou učitelů na vzdělávání nadaných žáků a co by se podle nich dalo v této oblasti zlepšit. Tyto subjektivní názory a postoje formují třetí oblast ve vymezení cílů této práce.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Na základě teoretických poznatků ze zkoumané problematiky byly vzhledem k cílům této práce stanoveny jedna hlavní a k ní tři dílčí výzkumné otázky:

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Které výukové metody a strategie využívají pedagogové za účelem rozvoje kognitivně nadaných žáků?

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 1: Která organizační forma výuky nadaných žáků je školami preferována?

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 2: Je příprava pedagoga na výuku nadaných žáků složitější a časově náročnější než je tomu u výuky v běžných třídách?

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 3: Jsou pedagogové spokojeni se svými možnostmi vzdělávání za účelem práce s nadanými žáky?

4.3 Metody výzkumu

V tomto kvalitativním výzkumu byly využity dvě metody, a to polostrukturovaný rozhovor a nezúčastněné pozorování. Obě metody byly použity v každé z navštívených škol a zvolila jsem je z toho důvodu, že dle mého názoru vhodným způsobem zachycují daný zkoumaný problém.

Polostrukturovaný rozhovor probíhal vždy s jedním vyučujícím z každé školy, celkem tedy ve výsledku výzkumu vycházím ze čtyř rozhovorů. Dotazy jsem měla předem připravené a vyučující mi ochotně zodpověděli všechny z nich, pouze v některých případech si se svojí odpovědí nebyli jisti, avšak výsledky výzkumu tímto ovlivněny nejsou. Polostrukturovaný rozhovor má tu výhodu, že na rozdíl od rozhovoru

strukturovaného dává tázanému i tazateli možnost každou z otázek a následných odpovědí rozvést, případně konkretizovat. V některých případech jsem tedy dotaz rozvinula a stejně tak dotazovaný učitel měl možnost svoji odpověď obohatit o cokoliv, co chtěl v danou chvíli sdělit k tématu. Tři rozhovory byly nahrávány na diktafon, v jednom případě byly odpovědi zapsány na záznamový arch. Při rozhovoru bylo položeno následujících 15 dotazů:

1. Kterou organizační formu uplatňuje škola za účelem vzdělávání nadaných žáků?
2. Jaký je celkový počet nadaných žáků na škole, případně v segregované třídě?
3. Jaký kritéria musí žák splňovat, aby byl na škole vzděláván spolu s nadanými žáky?
4. Spolupracuje Vaše škola s nějakou institucí či organizací, která se věnuje rozvoji nadaných dětí?
5. Kdo na škole stanovuje osnovy výuky pro nadané žáky?
6. V čem se liší příprava na hodiny s nadanými žáky od hodin v běžných třídách?
7. Čím se podle Vás liší nadaný žák od ostatních žáků a jaké jsou jeho typické charakteristiky?
8. Na co se při výuce nadaných žáků a za účelem jejich rozvoje především zaměřujete a na co dbáte?
9. Jaké výukové metody využíváte při práci s nadanými žáky?
10. Které z využívaných metod jsou mezi žáky nejoblíbenější a které se Vám jeví jako nejefektivnější?
11. Je podle Vás vhodnější integrace nadaného žáka nebo jeho segregace a z jakého důvodu?
12. Jak byste zhodnotil/a spolupráci s rodiči nadaných dětí a v čem se liší od spolupráce s rodiči ostatních dětí?
13. Do jaké míry jste spokojen/a s pozorností, která je věnována problematice nadání a vzdělávání nadaných žáků v České republice?
14. Do jaké míry jste spokojen/a s možnostmi vzdělávání pedagogů za účelem práce s nadanými žáky?
15. Jakými způsoby by se oblast vzdělávání pedagogů za účelem práce s nadanými žáky dala změnit?

Nezúčastněné pozorování bylo realizováno s cílem ověřit některé poznatky získané z rozhovorů a zároveň jsem je zvolila proto, abych měla možnost vidět vzdělávání nadaných žáků na dané škole v praxi. Nezúčastněné pozorování bylo na každém místě

výzkumu provedeno až po rozhovoru s učitelem a bylo tedy možné, aby splnilo funkci ověřovací. Každé pozorování bylo v jeho průběhu zaznamenáváno na záznamový arch a vzhledem k tomu, že se jednalo o pozorování během vyučovací hodiny, před každou pozorovanou hodinou jsem jejím účastníkům, tedy žákům, řekla v krátkosti něco o sobě a vysvětlila jim, z jakého důvodu se na daném místě nacházím. Z této metody výzkumu neuvádím výsledky separátně, nýbrž je prezentuji dohromady s analýzou rozhovorů, a to vždy v návaznosti na daný poznatek nebo téma. Neměla jsem samozřejmě při pozorování možnost vidět v praxi všechny z metod práce s nadanými dětmi, které učitelé uváděli v rozhovorech, ani veškerá specifika či komplikace týkající se výuky nadaných dětí. I tak se však pozorování stalo velice cenným zdrojem informací a poznatků z oblasti práce učitelů s nadanými žáky.

4.4 Místa výzkumu

Výzkum byl proveden na celkem čtyřech základních školách, z nichž tři jsou v Brně a jedna v Praze. Vzhledem k zaměření této práce jsem při výběru vhodných škol dbala na to, aby školy splňovaly kritéria běžné základní školy, bez alternativních přístupů, a aby se na 1. stupni vyskytoval alespoň jeden nadaný nebo nadprůměrný žák. Výzkum byl realizován na následujících školách, u kterých zároveň uvádím označení uplatňované při analýze rozhovorů:

Školou č. 1 je Základní škola nám. Curieových v Praze;

školou č. 2. je Základní škola Křídlovická v Brně;

školou č. 3 je Základní škola Úvoz v Brně;

školou č. 4 je Základní škola Sirotkova v Brně.

5. ANALÝZA ROZHOVORŮ

V této části bakalářské práce se zaměřuji na analýzu a interpretaci získaných dat z rozhovorů s učiteli a z pozorování vzdělávání nadaných žáků v praxi. Analýza je provedena z celkem čtyř rozhovorů se čtyřmi vyučujícími, z nichž každý pochází z jiné školy. Vzhledem k tomu, že se ve všech případech jednalo o rozhovory polostrukturované, učitelé měli dostatečný prostor pro své výpovědi a měli možnost vyjádřit se k dané otázce v libovolném rozsahu. Neuvádím přesný přepis rozhovorů s vyučujícími, a to z toho důvodu, že se v mnohých případech jejich odpovědi prolínaly mezi různými tématy, souvisely jedna s druhou a tyto odpovědi by tudíž u jednotlivých otázek byly nepřehledné. Analýzu rozhovorů jsem přehledně strukturovala, a tak jsou jednotlivé výpovědi přehledně zasazeny do smysluplných tematických celků. Tato forma zpracování odpovědí se mi jeví jako nejvhodnější a pro čtenáře nejpřehlednější.

Ve dvou případech se rozhovor odehrával v kabinetu daného vyučujícího, ve zbývajících dvou případech se konal v jiných prostorách školy. Rozhovory vždy probíhaly v soukromí a bez účasti jakékoliv jiné osoby. Každý z dotazovaných byl nejprve seznámen s účelem těchto rozhovorů a samozřejmě i s tím, že odpovědi budou anonymní.

Výpovědi jsem na základě stanovených cílů rozdělila do tří tematických celků, které jsem dále kvůli množství informací a požadavku přehlednosti rozdělila na dílčí celky. Přesto nevylučuji, že se některé informace a poznatky prolínají mezi více tematickými a dílčími celky.

5.1 Přístup školy ke kognitivně nadanému žákovi na 1. stupni

První okruh otázek a zároveň první tematický celek se týká celkového přístupu školy k problematice nadání. Zde tedy nejde tolik o konkrétní práci učitele s nadaným žákem v hodině, ale spíše o možnosti jeho vzdělávání a jeho podpory ze strany školy. Tento okruh se dělí na dílčí celky, které se týkají organizace výuky nadaných žáků, strategie jejich výběru a spolupráce školy s organizacemi či institucemi zabývajícími se rozvojem nadaných žáků.

5.1.1 Organizace výuky nadaných žáků

Školy zahrnuté ve výzkumu upřednostňují z organizačního hlediska různé formy péče o nadané žáky. *Škola č. 1* i *škola č. 2* uplatňují při vzdělávání nadaných žáků kombinovanou formu organizace jejich výuky, tedy jakýsi kompromis mezi integrací a segregací nadaných žáků.

Na *škole č. 1* se program pro nadané žáky uplatňuje pouze na 1. stupni, protože, jak uvádí vyučující z této školy, většina žáků odchází po 5. třídách na osmiletá gymnázia. V praxi se na této škole jedná o integraci nadaných žáků na 1. stupni do jejich kmenových tříd a jejich občasnou segregaci na určité předměty do skupin napříč ročníkem. Konkrétně se segregace týká celkem tří předmětů: český jazyk, matematika a nauka o světě. Vyučující ze *školy č. 1*, která na škole učí 2. a 3. třídu nadaných dětí, dodává, že „výuka všech tří předmětů je rychlejší a složitější než tomu je v běžných třídách. V prvé řadě je však důležité zvládnout učivo kmenové třídy.“ Je důležité zmínit, že v žádném ročníku se nejedná o segregaci na všechny tyto tři předměty a zároveň i počet vyučovacích hodin, ve kterých jsou žáci vzděláváni ve třídách pro nadané, se liší podle ročníku.

Žáci prvního a druhého ročníku mají na *škole č. 1* veškeré hodiny českého jazyka i matematiky ve skupině nadaných. Dohromady to odpovídá v těchto dvou ročnících třinácti vyučovacím hodinám týdně ve skupině nadaných. Ve zbytku předmětů jsou vzděláváni ve svých kmenových třídách, tedy i v nauce o světě, kterou mají žáci dvakrát do týdne. Ve třetím ročníku se tento systém mění a nadaní žáci jsou ve většině hodin českého jazyka a matematiky vzděláváni ve své kmenové třídě. Segregovanou výuku mají pouze dvě hodiny každého z těchto předmětů, zatímco v případě nauky o světě tyto hodiny probíhají všechny pouze ve třídě pro nadané. Ve čtvrtém a pátém ročníku probíhá jednou za čtrnáct dní studijní centrum, ve kterém se střídá výuka českého jazyka a matematiky. Co se týče počtu žáků v jednotlivých třídách pro nadané, vyučující ze *školy č. 1* uvádí: „Aby byl umožněn individuální přístup k žákům, počet dětí v žádné z těchto tříd nesmí nikdy přesáhnout číslo 15.“ K tomuto číslu se blíží počet nadaných žáků v každém ročníku.

Škola č. 2 také uplatňuje kombinovanou formu vzdělávání nadaných žáků. Kromě jejich podpory ve kmenových třídách jim umožňuje skupinovou výuku v tzv. blokových třídách neboli blocích pro nadané. Tato segregace probíhá v prvních ročnících jednu vyučovací hodinu týdně a v druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročnících pak dvě vyučovací hodiny týdně. Zmíněné bloky pro nadané se většinou konají místo předmětů matematika a český jazyk, avšak vzhledem k množství odlišných rozvrhů bohužel nelze

zajistit, že se jedná právě o tyto předměty. Probíranou látku z hodin, na kterých nadané děti chybí, si vždy musí doplnit a očekává se od nich, že do následující hodiny už si informace o probíraném učivu od spolužáků, případně od vyučujících, obstarají.

V blocích pro nadané jsou žáci obohacováni v celkem devíti oblastech, které jsou vypracovány v metodice pro výuku nadaných žáků (viz Příloha č. 1). Témata se v každém ročníku opakují a učivo v blocích se z velké části týká matematiky a českého jazyka. Děti řeší různé problémy, hlavolamy, logické hádanky, zhotovují pracovní listy atd. Počet dětí v jednom bloku nikdy nepřesahuje patnáct, což je podle vyučujícího ze **školy č. 2**, který zde vede všechny blokové třídy na 1. stupni, vyhovující, a on má čas i prostor poskytnout každému dítěti individuální péči. Nejvyšší počet nadaných dětí v jednom bloku je ve druhém ročníku, kde je jich celkem jedenáct, nejnižší počet pak představují první třídy, ze kterých bloky pro nadané navštěvují celkem 4 děti. Celkový počet nadaných dětí ve všech pěti ročnících je v současné době 27.

Škola č. 3 uplatňuje při vzdělávání nadaných žáků segregáční formu výuky. V tomto případě se jedná o vytvoření speciálních tříd v rámci běžné školy. V každém ročníku je na 1. stupni jedna třída nadaných žáků, případně nadprůměrných jedinců, jejichž vyučovací osnovy jsou modifikovány pro jejich potřeby. Tento speciální program byl zahájen v září 2010 a zaznamenal veliký úspěch mezi pedagogy, žáky i jejich rodiči. Co se týče počtu žáků ve třídách pro nadané, i na této škole se počet 15 žáků považuje za maximum, preferovaný počet je 10-12 žáků v jedné třídě. Vyučující ze **školy č. 3**, který se věnuje nadaným žákům ve 2. ročníku, však uvádí, že se počty ve třídách často mění. Je totiž běžným jevem, že v průběhu roku do třídy přibude další nadaný či nadprůměrný žák nebo si naopak vyučující všimne, že žák učivo nezvládá nebo se v kolektivu necítí dobře, a tak je možný přestup do běžné třídy ve stejném ročníku. Co se týče plánu učiva pro nadané žáky, pedagogové mají vypracovaný dvoutměsíční plán výuky, který zahrnuje akceleraci i obohacování jejich učiva. Po každých dvou měsících se sestavují výstupy a zahajuje se výuka dle dalšího dvoutměsíčního plánu.

Na **škole č. 4** se v současné době neobjevuje žák s diagnostikovaným mimořádným nadáním, škola se však na 1. stupni věnuje nadprůměrným dětem a sdružuje je v rámci odpoledních vzdělávacích aktivit. Podpora nadání probíhá na této škole formou pořádání schůzek Klubu Mensy ČR. Schůzky Klubu Mensy ČR jsou určeny pro děti nadané, bystré a nadprůměrné a fungují na škole již třetím rokem. Schůzky sdružují děti ve dvou skupinách, z nichž první je tvořena dětmi z prvních, druhých, třetích a čtvrtých ročníků a druhá skupina sestává z dětí od pátých do devátých ročníků. Schůzka se koná vždy jednou

za 14 dní a trvá 90 minut. V současné době dochází na schůzku nižších ročníků celkem dvacet dětí. Vzhledem k tomu, že obohacování učiva nadaných žáků neprobíhá v rámci vyučovacích hodin, ale prostřednictvím odpoledních vzdělávacích aktivit, vyučující mají širší možnost volby činností i tematických zaměření.

Tato škola navíc na 2. stupni sdružuje matematické talenty a v každém ročníku se tak nachází jedna matematicky zaměřená třída, ve které se uplatňuje rozšířená výuka matematiky. Většina dětí, které dochází na schůzky Mensy ČR, poté na 2. stupni směřuje ke vzdělávání v matematických třídách a je lépe připravena a zároveň motivována k výuce. Z toho důvodu zde můžeme mluvit o dětech nadprůměrných a bystrých, kterým se tato škola pozorně věnuje.

5.1.2 Strategie výběru nadaných žáků

Přestože je definice nadaného, respektive mimořádně nadaného žáka uvedena v legislativním dokumentu a označení „mimořádně nadaný“ nebo „nadaný“ se váže na identifikaci žáka objektivními pedagogicko-psychologickými metodami, některé školy zahrnují mezi nadané žáky i žáky nadprůměrné či bystré. Těm pak poskytují stejné přístupy ve vyučování a stejnou organizační formu vyučování jako nadaným žákům identifikovaným pedagogicko-psychologickou poradnou.

V případě **školy č. 2**, **školy č. 3** i **školy č. 4** může být kterýkoliv žák na základě doporučení učitele vzděláván prostřednictvím stejné organizační formy výuky, která se uplatňuje v případě identifikovaného nadaného žáka. **Škola č. 2** nabízí nadaným žákům proces obohacování učiva a rozvoj jejich nadání skrze účast v blokových třídách. Tato účast však není podmíněna přidělením individuálního vzdělávacího plánu ani posudkem o mimořádném nadání z pedagogicko-psychologické poradny. Přestože většina dětí tento posudek má, je možné dítě zařadit do bloků pro nadané i na doporučení kteréhokoliv vyučujícího, který si všimne, že dítě zvlášť vyniká. Vyučující ze **školy č. 2** dodává, že „v současné době má individuální vzdělávací plán zhruba 90% žáků navštěvujících bloky pro nadané.“ Také vyučující ze **školy č. 3** uvádí, že pro účel zařazení do třídy nadaných žáků „není nutný papír z pedagogicko-psychologické poradny, stačí doporučení od učitele.“ Co se týče prvních tříd nadaných žáků na této škole, do nich se zařazují děti většinou na základě práce v tzv. MiniIQáčku. To je podle vyučujícího ze **školy č. 3** „skupinka pro předškoláky, něco jako škola „nanečisto“, kterou škola třikrát do měsíce pořádá.“ V ní děti

plní různé hádanky a hlavolamy přiměřené jejich věku a schopnostem a na základě výsledků své práce mohou být doporučení ke vzdělávání ve třídě pro nadané.

S nadanými a nadprůměrnými dětmi se na 1. stupni **školy č. 4** pracuje v rámci schůzek Klubu Mensy ČR. Nejprve byla účast na těchto schůzkách podmíněna vstupním testem zaměřeným na matematiku. S postupem času však projevily zájem o účast na schůzkách i další děti z této školy a také rodiče s dětmi, a tak škola zrušila vstupní test. „Nám jde především o to, aby na schůzky děti chodily rádi, aby je to tam bavilo a měli chuť přijít znovu,“ uvádí učitel ze **školy č. 4**. Dále dodává, že je důležité, aby každý žák měl možnost na schůzku přijít a sám si vyzkoušet, zda považuje aktivity v klubu za dostatečně motivující a naplňující. Děti si také často do klubu přivedou kamaráda nebo rodiče a ti spolupracují na daných problémech, které se řeší, nebo pouze přihlíží a působí jako rádci.

Škola č. 1 je jedinou školou, v níž je účast na segregovaných hodinách matematiky, českého jazyka a nauky o světě podmíněna buď identifikací mimořádného nadání v pedagogicko-psychologické poradně, se kterou škola zároveň spolupracuje nebo identifikací nadprůměrných schopností. Toto potvrzení se musí každým rokem obnovovat, chce-li se žák i nadále vzdělávat ve třídě pro nadané. „Každý z žáků musí mít minimálně doporučení pro zařazení do programu pro mimořádně nadané žáky pro nadprůměrné schopnosti v určité oblasti, nemá-li přímo identifikované mimořádné nadání,“ objasňuje situaci vyučující ze **školy č. 1**.

5.1.3 Spolupráce školy s institucemi zabývajícími se rozvojem nadání

Co se týče spolupráce školy s jinou institucí zaměřenou na rozvoj nadaných žáků, Mensa ČR je jednoznačně jednou z hlavních organizací, která kooperuje se školami a zároveň jejich činnost podporuje. Všechny čtyři školy patří mezi školy spolupracující s Mensou ČR. Díky této spolupráci se na nich uskutečňuje nejen pravidelná diagnostika nadaných žáků, ale vyučující mají také možnost navštěvovat Mensou pořádané přednášky a školení týkající se nadaných dětí, mají možnost dozvídat se nové informace z oblasti jejich vzdělávání a mnoho dalších výhod. Spolupráce s Mensou ČR a s Dětskou Mensou se zdá být ve všech ohledech pro školu a vyučující velkým přínosem.

Škola č. 2 spolupracuje s Dětskou Mensou a s Centrem nadání na Filozofické fakultě Masarykovy Univerzity. Od Centra nadání získává škola pravidelně pracovní listy

pro nadané žáky, které jsou pak Centrem vyhodnocovány a využívány k dalším výzkumům v oblasti vzdělávání nadaných žáků. Ve spolupráci s Dětskou Mensou byl na **škole č. 2** založen Klub nadaných dětí a jejich rodičů. Ten je určen pro děti ve věku 5-10 let a jejich rodiče. Nyní nese název „Klub šikovných dětí“ a náplní tohoto klubu jsou různé činnosti a aktivity, které rozvíjejí nadání jedinců a jejich celkové intelektové předpoklady. Důraz je kladen na různorodost akcí a aktivit. Za tímto účelem se využívají různé druhy deskových her, návštěvy zajímavých míst v Brně, exkurze, přednášky o zajímavých tématech atd. Klub šikovných dětí nemá stanovená přesná data konání, v průměru se však koná 1-2krát do měsíce.

Spolupráce **školy č. 4** s Mensou ČR je specifická z hlediska intenzity a pravidelnosti. Jako jediná z uvedených škol pořádá **škola č. 4** pravidelné schůzky Klubu Mensy ČR. Aktivity a činnosti na schůzkách nejsou řízené žádnými metodickými podklady ani osnovami ze strany Mensy ČR, poskytovány jsou od této organizace pouze návrhy na možné činnosti.

5.2 Přístup pedagoga ke kognitivně nadanému žákovi na 1. stupni

Druhý tematický celek v analýze výpovědí se týká vyučujícího a jeho přístupu k rozvoji nadaného žáka. V prvním dílčím celku tohoto okruhu mě zajímal pedagogův celkový pohled na osobu nadaného žáka, která specifika a charakteristiky jej odlišují od zbytku běžné populace žáků a se kterými obtížemi se při jejich vzdělávání vyučující setkávají. Kromě přístupu k osobě nadaného žáka mě ve druhém a třetím dílčím celku zajímaly výukové metody, strategie a jiné formy práce, které pedagogové využívají při vzdělávání nadaných dětí a časová náročnost přípravy na hodiny. Vedle interakce vyučujícího s nadaným žákem se dále ve třetím dílčím celku zaměřuji na oblast spolupráce vyučujícího s rodiči nadaných dětí, protože tato kooperace představuje důležitý faktor v procesu rozvoje jejich potenciálu.

5.2.1 Osobnost nadaného žáka z pohledu pedagoga

Při otázkách, které se týkají typických charakteristik nadaného žáka, se u vyučujících setkáváme s velmi podobnými odpověďmi. Tyto charakteristiky se ve výpovědích jednotlivých vyučujících téměř shodují – obvykle je zmíněna zvědavost,

dychtivost po nových informacích, samostatnost, soutěživost a touha objevovat a zkoumat. „Nadané děti dokáží pracovat samostatně a adekvátně si rozvrhnout práci. Většina dětí je velice soutěživá, avšak některé jsou naopak občas línější a potřebují motivovat. Každý žák je jednoduše jiný a jedinečný,“ uvádí vyučující ze **školy č. 2**. Na této škole se vyskytuje jeden nadaný žák s Aspergerovým syndromem a velká část nadaných dětí má diagnostikovanou dyslexii.

Co se týče problematických oblastí a negativnějších charakteristik nadaných žáků, nejčastěji vyučující vyzdvihují jejich netrpělivost, sebestřednost a individualismus. „Nadaný žák bývá velice netrpělivý. Činí mu problém se ovládat, když má například čekat, než někdo jiný domluví,“ uvádí vyučující ze **školy č. 1**. Právě z tohoto důvodu se dle stejného vyučujícího v hodinách klade důraz na to, aby se nadané děti naučily vzájemně respektovat a uměly ovládat své nutkání ihned sdělit to, co jim leží na srdci.

Odpovědi vyučujícího ze **školy č. 3** se v zásadách přístupu k nadaným žákům shodují s vyučujícím ze **školy č. 1**. Vyučující ze **školy č. 3** zdůrazňuje především sebestřednost nadaného žáka, jeho problém s respektem k ostatním, individualismus každého z nich a přehnaný perfekcionismus. „Nadané děti se snažíme naučit chybovat, protože přiznat svoji chybu jim dělá velký problém.“ Zároveň zdůrazňuje jedinečnost každého nadaného žáka a nerovnoměrný vývoj, který probíhá u nadaných žáků odlišně. Vyučující ze **školy č. 4** zmiňuje v rámci charakteristiky nadaného žáka jeho vliv na zbytek třídy: „Nadaný žák dokáže kvůli svým typickým projevům rozhodit celou třídu. Rád se prosazuje, vše komentuje a vyžaduje pozornost. Je na pedagogovi, aby jej v hodině uměl zaměstnat tak, že zbytek třídy bude moci v klidu pracovat.“

Co se týče nerovnoměrného vývoje nadaných žáků a s ním spojeného strádání těchto žáků v určité oblasti, vyučující ze **školy č. 1**, **školy č. 2** i **školy č. 3** vyzdvihují především strádání v oblasti sociálního chování. Nadané děti také tíhnou spíše k introverzi než extroverzi. Ve srovnání se svými vrstevníky jsou tyto děti v sociální oblasti slabší, avšak v průběhu mého pozorování jsem neviděla žádné extrémní případy asociálnosti. Na druhou stranu, vyučující ze **školy č. 1** vyzdvihuje i v této oblasti veliké rozdíly mezi jednotlivými nadanými dětmi a již zmíněnou jedinečnost každého z nich, protože „zatímco jeden žák je sociálně slabší, druhý je v sociální oblasti naprosto zdatný.“

5.2.2 Volba metod, přístupů a strategií při vzdělávání nadaných žáků

Při výčtu jednotlivých výukových metod a přístupů, které vyučující za účelem rozvoje nadání žáků využívají, byly některé z nich uvedeny vícekrát, jiné se dokonce objevily ve všech čtyřech odpovědích, např. projektová nebo skupinová výuka. „Skupinovou výuku s nadanými žáky uplatňuji. Občas je to ale problematické, protože každý z nich preferuje samostatnou práci. Skupinová práce je proto mimo jiné dobrým způsobem, jak vést žáky ke vzájemné kooperaci,“ uvádí vyučující ze *školy č. 1*. Mezi nejoblíbenější patří na *škole č. 1* u nadaných žáků projektová výuka. „Projekty s dětmi realizujeme často, minimálně jeden za čtvrt roku. Velice je práce na projektech baví, mají možnost si vybrat téma nebo oblast, která je zajímá.“ Možnost výběru témat samotnými žáky zmiňuje i vyučující ze *školy č. 3*: „Při výběru vhodných výukových metod dbám především na jejich střídání, zařazování pohybových metod a výtvarných aktivit. Co se týče volby témat, většinou nechávám výběr na dětech.“ Silný důraz je také kladen na to, aby děti při učení zapojovaly všechny smysly. Z toho důvodu jsou do výuky zařazovány pokusy, experimenty, technické předměty atd. Velice často také pracují s internetem za účelem vyhledávání informací v rámci samostatné nebo skupinové práce.

Ze své zkušenosti z pozorování výuky nadaných žáků na *škole č. 3* mohu potvrdit, že zásady, které vyučující zmiňuje, byly dodržovány a frontální výuka byla využívána minimálně. V hodině prvouky ve 2. třídě byl tématem hodiny „vzduch“ a žáci v průběhu mentálního mapování měli možnost volného pohybu ve třídě a vyzkoušení si tématu „na vlastní kůži“: nafoukli svačinový pytlík, máchali rukama pro demonstraci pohybu vzduchu, zkoumali rostliny ve váze jako důkaz přítomnosti vzduchu ve vodě, foukali brčkem do vody apod. Děti na každou aktivitu reagovali velice pozitivně, byly aktivní, kladly dotazy a měly zájem dozvědět se více. Když při diskusi o významu vzduchu pro náš život tři žáci přiznali, že nevědí, co je to rogalu, vyučující vyzvala jednoho z nich, aby tento pojem vyhledal na internetu na počítači umístěném v zadní části třídy. Když žák našel příslušné obrázky, celá třída byla vyzvána k počítači a obrázky se cca 5 minut komentovaly, každý měl možnost říct, co o rogalu ví, a vyučující dětem navíc sdělila svoji vlastní zkušenost, což žáky nesmírně zaujalo a podnítilo k dalším dotazům.

Kromě skupinové a projektové výuky uvádí vyučující ze *školy č. 3* jako další možnosti rozvoje nadání také realizaci tematických dnů, které jsou mezi žáky oblíbené, zpracovávání ročníkových a dvouměsíčních prací nebo využívání vizuálních pomůcek, např. mentálních map. V rámci obohacování a prohlubování učiva uvádí shodně všichni

čtyři vyučující častou účast na mimoškolních akcích, např. návštěvy muzea, knihovny, různých zajímavých představení a institucí.

Metodou rozvoje, kterou využívají vyučující na **škole č. 1**, **škole č. 2** i **škole č. 3**, jsou prezentace žáků, a to jak ve formě powerpointové prezentace, tak i klasického přednesu nebo čtení. Žáci si připraví písemný podklad na určité téma a ten poté prezentují před třídou. „Žáci mají prezentace vždy pečlivě připravené a dávají si záležet jak na jejich zpracování, tak i na vystupování před třídou,“ uvádí vyučující ze **školy č. 1**. Na této škole se k prezentacím využívá především interaktivní tabule a tzv. smart board.

Škola č. 4 se při výběru aktivit na schůzkách Klubu Mensy ČR řídí zaměřením školy: „Vzhledem k tomu, že je naše škola zaměřená na výuku matematiky, naprostá většina aktivit a činností se týká rozvoje právě v této oblasti,“ uvádí vyučující ze **školy č. 4**. Cílem je tedy rozvoj logicko-matematického myšlení u dětí. Pro vyučující je především důležité, aby náplň těchto schůzek děti bavila, a tak je kladen důraz na pestrost a zajímavost aktivit. „Každý druhý týden se koná tzv. schůzka s přidanou hodnotou, což v praxi znamená něco navíc, například návštěvu různých zajímavých míst, muzea, výstavy, návštěvu zajímavých lidí a podobně,“ vysvětluje vyučující ze **školy č. 4**. Co se týče programu „schůzek s přidanou hodnotou“, v druhém pololetí se konala např. návštěva Technického muzea, schůzka s názvem „Tvorba šifer“ a poslední schůzka v tomto školním roce v červnu ponese název „Hledání pokladu“. Všechny aktivity a hry jsou zaměřeny na rozvoj logického myšlení, postřehu a dovednosti spolupracovat s ostatními.

Důležitou roli ve vzdělávání nadaných žáků hraje technické vybavení školy, nejčastěji se využívají počítače. „Děti mají přístup k počítači kdykoliv během vyučování,“ uvádí vyučující ze **školy č. 3** a uplatňování této zásady můžu na základě pozorování ve třídě na **škole č. 3** potvrdit. Při pozorování výuky nadaných žáků ve 4. třídě na **škole č. 2** jsem měla možnost vidět, jak si žáci při práci na projektech vyhledávají informace na internetu a sami tyto informace třídí dle důležitosti a významu. Jednalo se o skupinovou práci na projektech a žáci si počínali velice samostatně. Na **škole č. 2** by na žebříčku oblíbenosti z užívaných metod podle vyučujícího jednoznačně zvítězily všechny formy didaktických her a především vymýšlení úloh pro třídu. Vymýšlení úloh jsem měla možnost pozorovat při hodině nadaných žáků ve 2. ročníku. Jednalo se především o vymýšlení slovních přesmyček a matematických řad, které měli ostatní žáci za úkol vyřešit nebo doplnit. Žák, který úlohu vymyslel, ji vždy prezentoval u tabule a řešení na tabuli zapsal. Všichni žáci se aktivně zapojovali a spíše než řešit úlohy, chtěli úlohy vymýšlet.

Vyučující se také v rozhovorech kromě technického vybavení vyjadřovali i k veškerému materiálnímu vybavení tříd, konkrétně didaktickým pomůckám ve výuce a možnostem přístupu žáků k encyklopediím a dalším zdrojům informací. Vyučující se shodují v tom, že dostatečné materiální a technické vybavení je pro rozvoj nadaných žáků nesmírně důležité. „Díky práci na počítači mají děti dříve rozvinuté strategické myšlení,“ uvádí na toto téma vyučující ze **školy č. 4** a dodává, že by práce na počítači a vyhledávání informací na internetu mělo být do výuky nadaných žáků zařazováno. Každá ze čtyř škol umožňuje žákům přístup ke zdrojům informací a práce s počítačem i odbornou literaturou je součástí učebního procesu.

Nejsou to však jen encyklopedie, které žáky zajímají. Nadaní žáci bývají velice často vášnivými čtenáři a školy tento koníček ve vysoké míře podporují. Na **škole č. 1** fungují tzv. „dílny čtení“ a v souvislosti s nimi vyučující z této školy uvádí: „Nadané děti velice rádi čtou, a proto jsou dílny čtení, které se konají v rámci výuky českého jazyka, velice oblíbené. Každý žák má svoji rozečtenou knížku, ke které se může ve volné chvíli vrátit, a v rámci dílen čtení žáci sdělují své názory a zážitky týkající se knihy, zážitky, vysvětlují pocity jednotlivých postav a podobně.“ Další metodou výuky českého jazyka je na této škole např. mluvnické cvičení. I **škola č. 3** umožňuje žákům skladování rozečtených knih a časopisů v přihrádkách v zadní části tříd a práci s nimi v hodinách českého jazyka nebo o přestávkách.

5.2.3 Časová náročnost přípravy pedagoga na výuku nadaných žáků

Všichni čtyři vyučující shodně uvádí, že doba věnovaná přípravě na hodiny s nadanými žáky je nesrovnatelně delší, než je tomu v případě výuky v běžných třídách. Z mé osobní zkušenosti, kterou jsem měla možnost získat na základě pozorování v daných třídách a skupinách, mohu vysokou časovou náročnost přípravy potvrdit.

„Příprava na výuku je rozhodně časově náročnější, a to především kvůli vytváření pracovních listů pro žáky a kvůli požadavku rozmanitosti při jejich výuce,“ uvádí vyučující ze **školy č. 3**. Většinu materiálů si vyučující tvoří sám, a tak je příprava poněkud zdoluhavá. Z pozorování dvou vyučovacích hodin ve třídě vyučujícího ze **školy č. 3** mohu potvrdit, že rozmanitost aktivit, které měl pro děti připravené, a zároveň variabilita metod byly opravdu ohromující. Během návštěv ve vyučovacích hodinách v této třídě jsem měla možnost vidět i portfolia jednotlivých žáků a jejich hotové práce, které byly realizovány

„pod taktovkou“ tohoto vyučujícího. Z pozorování a nahlédnutí do těchto dokumentů byla patrná variabilita témat, postupů i strategií, které byly v těchto hodinách využívány.

Vyučující ze **školy č. 1** se zmiňuje především o množství materiálů, které je při výuce nezbytné mít připraveno: „Při výuce nadaných dětí se někdy musí „sypat“ z rukávu jedna věc za druhou, protože jejich pracovní tempo je rychlé a děti neustále potřebují nové a nové podněty. Z toho důvodu je nutné mít na každou hodinu připraveny materiály navíc, aby se zabránilo tomu, že se žák bude nudit.“ Na základě pozorování jedné vyučovací hodiny na **škole č. 1** mohu dosvědčit, že žáci vyžadují být neustále zaměstnáni a za tímto účelem vyučující v hodině využíval materiály přichystané „navíc“. Žáci jeho práci ocenili a přistupovali k výuce velice aktivně. I vyučující ze **školy č. 2** zmiňuje, že při přípravě materiálů je problémem především jejich vysoké množství, kvůli kterému příprava samozřejmě trvá delší dobu. „Při vytváření nových materiálů se často inspiroji na internetu a v knihách zaměřených na rozvoj kognitivních procesů.“ Při pozorování dvou vyučovacích hodin na **škole č. 2** jsem měla možnost nahlédnout do veškerých materiálů, které vyučující při práci s nadanými dětmi využíval. Množství i pestrost materiálů byla opravdu vysoká, knižní publikace a didaktické hry byly především zaměřeny na cvičení paměti, logické myšlení, didaktické hry s využitím např. čtverečkovaného papíru apod. V rámci projektu „Centrum Masarykovy univerzity pro rozvoj nadaných dětí v Jihomoravském kraji“ jsou navíc nadaným žákům na **škole č. 2** zprostředkovávány pracovní listy, které vyučující s dětmi vypracovává.

Vyučující ze **školy č. 4** hovoří především o pestrosti, kterou náplň hodin, a v případě této školy i náplň schůzek Klubu Mensy, nesmí postrádat. S ostatními vyučujícími, kteří se střídají ve vedení schůzek, si tedy především dávají záležet na variabilitě aktivit, témat, činností apod. Za těmito účely škola dokupuje stále nové typy deskových her, které rozvíjejí logické myšlení a paměť, snaží se domlouvat návštěvy v co nejvíce zajímavých institucích apod. S vyšší časovou náročností oproti přípravě na běžnou výuku vyučující plně souhlasí. Při návštěvě jedné schůzky Klubu Mensy a při předcházející návštěvě **školy č. 4** jsem měla mimo jiné možnost vidět sepsaný program každé z konaných schůzek a zároveň i množství materiálů a didaktických her, které škola vlastní a využívá. Musím uznat, že tamní pedagogové využívají vysokou míru kreativity při plánování náplně schůzek i výběru vhodných didaktických pomůcek a časová náročnost této přípravy je na první pohled patrná.

5.2.4 Spolupráce pedagoga s rodiči nadaných žáků

Spolupráce s rodiči nadaných dětí je podle většiny vyučujících intenzivnější, než je tomu u rodičů „běžných“ dětí. Kromě intenzity spolupráce je také vyzdvihována vyšší aktivita ze strany rodičů: „Rodiče nadaných dětí jsou velice aktivní, více než je tomu u ostatních rodičů, a rádi se zapojují do různých projektů školy,“ říká vyučující ze *školy č. 1* a souhlasí s tím, že je spolupráce založena na intenzivnější bázi. Je s rodiči nadaných dětí často v kontaktu, nejčastěji přes email.

„S rodiči nadaných dětí je spolupráce mnohem užší a kvalitní komunikaci mezi pedagogem a rodiči považuji za klíčovou,“ říká vyučující ze *školy č. 3*. Je podle něj nesmírně důležité každou inovaci a každou novou metodu či přístup ve výuce rodičům podrobně vysvětlit a přesvědčit je o výhodách těchto přístupů. Je pro něj zároveň klíčové vědět, že kdykoliv rodiče kontaktuje s problémem, týkajícím se jejich dítěte, může očekávat brzkou reakci. Zajímavou výhodu spolupráce rodičů a školy uvádí vyučující ze *školy č. 4*. „Rodiče nám často, díky svým kontaktům zprostředkují návštěvy různých zajímavých míst, institucí nebo návštěvy zajímavých lidí, kteří děti inspirují.“ Rodiče tedy škole mohou pomoci v obohacování učiva žáků a ve zprostředkování dalších aktivit v rámci získávání zajímavých informací, zkušeností a zážitků.

Vyučující ze *školy č. 2* naopak uvádí, že z hlediska intenzity je minimální rozdíl mezi spoluprací s rodiči nadaných žáků a s rodiči běžných žáků. „Není to o moc odlišné než u běžných žáků, ale samozřejmě se rodiče rádi dívají, co děti zvládají a co tvoří. Z toho důvodu jim umožňuji náhled do veškerých projektů a prací dětí, a případně také návštěvu v hodině, když si ji rodič vyžádá,“ uvádí vyučující ze *školy č. 2*.

Všichni vyučující se shodli v tvrzení, že alespoň jedenkrát se každý z nich setkal s ambiciózními rodiči, kterým více záleželo na tom, aby mělo jejich dítě nálepku „nadané“, než na tom, aby se vzdělávalo adekvátně ke svým schopnostem a znalostem. Z obecného hlediska mají však vyučující dobré zkušenosti s přístupem rodičů a spolupráce s nimi probíhá lépe a na intenzivnější bázi, než je tomu u rodičů „běžných“ dětí.

5.3 Postoje a názory pedagoga na problematiku nadání

Ve třetím tematickém celku je v analýze rozhovorů pozornost zaměřena především na subjektivní názory a postoje každého vyučujícího. Jedná se zejména o problematiku nadání, vzdělávání nadaných žáků a vzdělávání pedagogů pro práci s nadanými žáky.

5.3.1 Problematika nadání v rámci České republiky

Všichni čtyři vyučující zmínili zaznamenání nárůstu zájmu o problematiku nadání a vzdělávání nadaných jedinců v posledních letech. Vyučující ze *školy č. 4* podporuje tento jev, na druhou stranu však ve srovnání se situací před pár lety zmiňuje mírný pokles zájmu ze strany rodičů: „Dle mého názoru prvotní „boom“, který u identifikace mimořádně nadaného žáka nastal, začíná opadat. Děti s doporučením ubylo a stejně tak i rodičů, kteří trvají na identifikaci případného mimořádného nadání u svého dítěte.“ Vyučující dodává, že je žádoucí, aby byla problematika vzdělávání nadaných dětí středem zájmu společnosti, nemělo by se však zapomínat na význam a upřednostňování kvality před kvantitou.

Vyučující ze *školy č. 3* uvádí, že nadání a nadaní žáci na školách jsou sice v poslední době hojně diskutovanými tématy, avšak často se setkává s negativními a dokonce až pejorativními názory na tuto problematiku. Vyučující tvrdí, že se setkal již s mnoha lidmi, kteří nahlíží na problematiku vzdělávání nadaných žáků jako na určitou snahu o elitářství a odmítají souhlasit s nutností speciální péče pro tyto žáky. Vyučující ze *školy č. 1* se naopak při otázce speciální péče ve vzdělávání nadaných žáků setkává spíše s názory kladnými a podpůrnými, avšak stěžuje si na nedostatečné metodické podklady. Dle něj se pozornost věnuje především charakteristice a identifikaci nadaného žáka, avšak v oblasti zahrnující možnosti rozvoje jeho potenciálu, schopností a dovedností se nachází stále značné nedostatky.

Vyučující především postrádají přístup k praktické stránce problematiky vzdělávání nadaných dětí. Uvítali by možnost získat praktické informace a poznatky, které by následně mohli aplikovat v hodinách. Názory vyučujících ze *škol č. 1, 2 i 3* se shodují v tom, že dle nich je teoretických poznatků sice mnoho, ale většina „návodů“ nebo praktických vodítek k tomu, na co si dát ve výuce pozor, na co dávat důraz, jak zajistit rozmanitou a zajímavou výuku atd., je zpravidla velmi povrchní.

5.3.2 Integrace vs. segregace nadaných žáků

Odpovědi na otázku, zda je pro nadaného žáka vhodnější integrační nebo segregální forma vzdělávání, se u vyučujících poněkud liší. Podle vyučujících ze *školy č. 1* a *2* je z hlediska organizace nejvhodnější forma kombinovaná, tedy určitý kompromis mezi integrací a segregací nadaných žáků. Je to především proto, že „pro nadané žáky je kontakt s ostatními vrstevníky z běžných tříd přínosný, stejně tak jako možnost vzdělávat se

několikrát do týdne s intelektuálně rovnocennými partnery.“ Oba vyučující tedy preferují vzdělávání nadaných žáků v běžné škole a jejich pravidelnou segregaci na některé předměty

Vyučující ze **školy č. 4** považuje integraci nadaných žáků dříve než ve 4. třídě za zbytečnou: „Integrace do cca 3. třídy, možná i integrace na celém 1. stupni, je podle mě zbytečná, protože žáci mají dost práce sami se sebou, se zaběhnutím do sebeobsluhy, povinností, režimu dne apod. V tomto případě považuji za adekvátní, když učitel využije svých schopností pro třídu nebo dá žákovi nadstandardní práci v případě, že zadané úkoly jsou pro něj příliš jednoduché.“ Co se týče pozdějšího věku žáka, upřednostňuje vyučující ze **školy č. 4** segregaci nadaných žáků do speciálních tříd nebo škol, protože jen tak může být dle jeho názoru zajištěn rozvoj schopností a dovedností žáka. „Z praxe vím, že mnoho žáků na 1. stupni, kteří měli doporučení k integraci z důvodu nadprůměrné inteligence, časem zapadlo a srovnalo krok s kolektivem, a nemyslím si, že to bylo tím, že se jim učitel osobně nevěnoval. Jejich schopnosti stagnovaly, zatímco kdyby byli v segregované třídě, jejich intelekt by ještě rostl.“ Dle vyučujícího ze **školy č. 4** tedy na 1. stupni hrozí, že se intelektuální vyspělost po integraci nadaného žáka do běžné třídy srovná s ostatními, přizpůsobí se a dále se již nerozvíjí.

Vyučující ze **školy č. 3** rovněž upřednostňuje segregáční formu edukace nadaných žáků, a to z toho důvodu, že „nadaní žáci potřebují být mezi svými, mít rovnocenného partnera, někoho, kdo je stejný jako oni.“ Na rozdíl od vyučujícího ze **školy č. 4** však vyučující ze **školy č. 3** preferuje segregaci pouze v rámci běžné školy, ne ve smyslu vytváření speciálních škol pro nadané. Díky prostředí běžné školy je totiž nadaným dětem umožněna interakce s ostatními vrstevníky a heterogenní skupinou žáků. Integrace je dle vyučujícího nevhodná z toho důvodu, že by nemusely být uspokojeny některé specifické potřeby nadaných žáků.

5.3.3 Vzdělávání pedagogů za účelem práce s nadanými žáky

Co se týče vzdělávání pedagogů pro práci s nadanými dětmi, vyučující ze všech škol se shodují na mnoha nedostacích v této oblasti. Konkrétně se tyto nedostatky týkají především malé pozornosti, která je této problematice věnována v rámci vzdělávání učitelů na vysokých školách. „Určitě by zde měl být kladen větší důraz na školách, a to jak vysokých v rámci učitelství všech stupňů a oborů, tak například i na středních školách

pedagogických,“ uvádí vyučující ze *školy č. 1*. I vyučující ze *školy č. 4* by uvítal větší důraz na téma vzdělávání nadaných žáků na vysokých školách: „Bylo by dobré, kdyby se na pedagogických fakultách věnovalo této problematice více pozornosti. Když se nadaný žák ve třídě objeví, je ve vlastním zájmu učitele poskytnout mu adekvátní péči.“ Nepřipravenost vyučujících na práci s nadanými žáky však často způsobí nevhodnou volbu metod pro práci s nimi a tím je zamezeno tvorbě adekvátního edukačního prostředí pro rozvoj nadání. Dva vyučující zdůrazňují při práci s nadanými dětmi výhodu aprobace v oboru speciální pedagogika. Vyučující ze *školy č. 2* si toto vzdělávání v současné době doplňuje, a to právě za účelem lepší připravenosti na výuku nadaných žáků. Přestože tento vyučující vyjadřuje nespokojenost v oblasti vzdělávání pedagogů pro práci s nadanými žáky, tvrdí, že informovanost a kompetence pedagoga ke vzdělávání nadaných žáků záleží také na řediteli školy, který může pedagogům zprostředkovat nebo doporučit účast na školení a seminářích.

Vyučující ze všech čtyř škol uvádí, že se účastní školení, která se týkají rozvoje nadání (především školení v rámci dalšího vzdělávání pro učitele zprostředkované Mensou ČR), informují se o nových trendech z oblasti vzdělávání nadaných žáků na metodickém portálu RVP i v pedagogických časopisech a čerpají poznatky z různých dalších osvědčených zdrojů. Co se týče přípravy výuky pro nadané žáky, vyučující si stěžují především na „časově náročné samostudium a nezbytné individuální vyhledávání a zjišťování informací v této oblasti,“ jak uvádí vyučující ze *školy č. 3*.

Situace by se dle vyučujících dala zlepšit hned několika způsoby. Jednou z možností jsou například „různé druhy školení, kde by byla možnost dozvědět se nejen informace o nějakých konkrétních metodách, způsobech a formách práce, které se dají využít, ale důležité je znát i nové materiály, nové nápady nebo například nová zajímavá témata na projekty,“ navrhuje vyučující ze *školy č. 1*. Zároveň uvádí, že by většina pedagogů pravděpodobně ocenila, kdyby nějaké školení bylo zaměřeno i na práci s učebnicemi pro nadané žáky, konkrétně na to, zda jsou některé z učebnic určeny přímo pro ně, jak s nimi pracovat, případně jak ve výuce vhodně využít „klasickou“ učebnici. Vyučující ze *školy č. 4* také vyzdvihuje důležitost školení pedagogů a jejich účast na různých seminářích: „Školení a seminářů není nikdy dost, z každého si člověk odnese, co může všestranně použít i v běžné výuce. Jakékoliv proškolení o speciálních metodách práce s nadanými žáky se poté dá využít i v jakékoliv jiné pedagogické situaci, takže je maximálně využitelné a pro učitele nesmírně nápomocné.“

6. VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Praktická část měla za úkol zjistit a popsat, jakým způsobem zajišťuje škola rozvoj nadaných žáků a které metody a strategie jsou využívány při jejich vzdělávání. Dalšími cíli bylo zjištění postojů pedagogů k osobnosti nadaných žáků, k jejich výuce a k problematice vzdělávání pedagogů za účelem efektivní práce s nadanými dětmi. V rámci analýzy rozhovorů byly rozebrány a popsány všechny oblasti, kterých se jednotlivé cíle týkají.

6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Na počátku výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky, jedna hlavní a tři dílčí, jejichž zodpovězení bylo hlavním cílem výzkumu. Jako splnění tohoto cíle jsou níže uvedeny odpovědi na všechny stanovené otázky. Uvedené odpovědi byly získány vyhodnocením odpovědí pedagogů ze čtyř vybraných škol a tvoří tak shrnutí výsledků, které byly podrobně popsány v praktické části této práce.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Které výukové metody a strategie využívají pedagogové za účelem rozvoje kognitivně nadaných žáků?

Mezi nejhojněji využívané metody patří projektová výuka, skupinová práce, samostatná práce v rámci vypracovávání různých pracovních listů a didaktické hry. Při aplikaci těchto metod se klade důraz na jejich pestrost a z velké části také na to, aby zohledňovaly zájem a zaměření žáka. Při výuce hraje velice důležitou roli technické a materiální vybavení tříd, především z důvodu možnosti vyhledávání informací z různých zdrojů.

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 1: Která organizační forma výuky nadaných žáků je školami preferována?

Nejvyužívanější formou organizace výuky nadaných žáků je přechod mezi jejich segregací a integrací, tzv. kombinovaná forma. Žáci jsou na většinu předmětů ve své kmenové třídě a několik hodin týdně tráví ve skupinách s ostatními nadanými žáky. Co se týče osobních názorů pedagogů, ti většinou upřednostňují tuto kombinovanou formu, někteří se však kloní k segregační formě vzdělávání nadaných dětí.

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 2: Je příprava pedagoga na výuku nadaných žáků složitější a časově náročnější než je tomu u výuky v běžných třídách?

V případě této otázky je odpověď jednoznačná. Příprava pedagoga je na výuku nadaných žáků složitější a časově náročnější, a to jak při vzdělávání žáků v rámci segregační formy nebo kombinované formy, tak i prostřednictvím odpoledních aktivit. Vyučující musí pro žáky vytvářet pracovní listy, obstarávat didaktický materiál a za tímto účelem vyhledávat potřebné informace především v odborných časopisech, knihách a na internetu.

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 3: Jsou pedagogové spokojeni se vzděláváním vyučujících za účelem práce s nadanými žáky?

I na tuto otázku uvedli pedagogové jednoznačnou odpověď. Vyučující nejsou spokojeni s přípravou vyučujících ke vzdělávání nadaných žáků a především nejsou spokojeni s mírou pozornosti, která se problematice vzdělávání nadaných žáků věnuje na pedagogických fakultách. Z toho důvodu pocítují po nastoupení do role učitele nedostatečnou informovanost o této problematice. Dle vyučujících by bylo žádoucí, aby se vysokoškolské osnovy více zabývaly tématem nadaných dětí. Pro učitele by pak bylo řešením pořádání pravidelných seminářů a školení, které by informovaly pedagogy o nových trendech a metodách z oblasti práce s nadanými žáky a zodpověděly by mnohé otázky.

6.2 Diskuse výsledků

Srovnám-li výsledky této práce s poznatky uváděnými v odborné literatuře, mohu konstatovat, že výsledky jsou adekvátní k doposud známým poznatkům o problematice vzdělávání nadaných. Přičtu-li navíc k získaným výsledkům i svůj osobní názor a pocit z návštěv škol, z pozorování vyučovacích hodin a z jednotlivých rozhovorů s vyučujícími, mohu dále konstatovat, že přístup škol a vyučujících k nadanému žákovi zohledňuje jeho potřeby a usiluje o rozvoj jeho potenciálu. Všichni čtyři vyučující, s nimiž jsem vedla rozhovor, byli velice vstřícní v poskytování veškerých informací pro účel výzkumu a jejich zájem o rozvoj nadaných žáků byl patrný.

Ráda bych k uvedeným výsledkům zdůraznila, že vzhledem k malému počtu škol, na kterých výzkum probíhal, a vzhledem k tomu, že každá z těchto škol má navíc se vzděláváním nadaných žáků jistou zkušenost, mohou být závěry této práce poněkud „optimistické“ v porovnání se skutečným stavem. To znamená, že při vyšším počtu vzorků bychom mohli narazit na problémy a nedostatky spjaté se vzděláváním nadaných žáků na

1. stupni základních škol, které se v tomto výzkumu neprokázaly. Po provedení výzkumu v rámci této práce se však situace jeví vzhledem k zájmu a péči o nadané žáky jako velice pozitivní. Každá z uvedených škol má svůj program pro rozvoj nadaných žáků a prostřednictvím kompetentních pedagogů jim poskytuje adekvátní podmínky pro rozvoj jejich nadání. Pedagogové zároveň jeví velký zájem o prohloubení svých znalostí v oblasti vzdělávání nadaných.

ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce na téma „Možnosti rozvoje kognitivně nadaných žáků v rámci 1. stupně běžných základních škol“ pojednává o přístupech škol a jejich pedagogů ke vzdělávání nadaných dětí. Práce je zaměřena pouze na jeden druh nadání, a to kognitivní, a předmětem jejího zájmu je nadaný žák na 1. stupni běžné základní školy. Vzhledem ke svému zaměření se tedy práce nezaobírá jinými možnostmi rozvoje, které se nám nabízejí například v rámci speciálních škol nebo domácího vyučování. Cílem této bakalářské práce je vymezit, jakými metodami může být nadání u dítěte na 1. stupni základní školy rozvíjeno, popsat současnou situaci týkající se vzdělávání nadaných dětí a uvést způsoby rozvoje nadání, které školy a jejich vyučující v současnosti využívají.

V teoretické části této práce jsou v první řadě vysvětleny některé pojmy, které s problematikou vzdělávání nadaných žáků souvisí, a vymezeny i důležité jevy a témata, která jsou pro správné pochopení a uchopení problematiky vzdělávání nadaných žáků stěžejní. Jedná se především o význam identifikace nadaného žáka a popis jeho charakteristických rysů a specifických vzdělávacích potřeb, jejichž znalost je za účelem poskytnutí adekvátních vzdělávacích podmínek pro pedagogy klíčová. Ústředním tématem teoretické části bakalářské práce je uvedení možností rozvoje nadaného žáka, a to prostřednictvím modifikace kurikula, organizace výuky a jiných úprav provedených ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkum, který byl proveden na čtyřech základních školách v Brně a v Praze. Předmětem zájmu tohoto výzkumu byl za první, přístup školy k edukaci nadaných žáků, a to z hlediska organizace jejich výuky a nabídky vhodných obohacujících programů. Za druhé byl předmětem zájmu tohoto výzkumu přístup pedagogů ke vzdělávání nadaných žáků, konkrétně jejich příprava na výuku těchto žáků, volba vhodných výukových metod, dále jejich postoj k osobnosti nadaného žáka, k problematice vzdělávání nadaných dětí a v neposlední řadě také ke vzdělávání pedagogů za účelem získání vědomostí o vhodných metodách práce s nadanými dětmi. Zvýšená pozornost, která se problematice nadání v poslední době věnuje, totiž neznamená, že je každý pedagog automaticky kompetentní k práci se žáky se speciálními potřebami, jimiž nadaní žáci jsou. Je podle mého názoru velice důležité zjistit, do jaké míry se pedagogové cítí být připraveni na to, aby o nadané žáky náležitě pečovali, protože jedině tak se mohou učinit vhodná opatření za účelem zlepšení informovanosti vyučujících o možnostech

edukace nadaných dětí, která mohou významně ovlivnit a zdokonalit kvalitu jejich vzdělávání.

Výsledek výzkumu nám ukázal, že školní vzdělávání nadaných dětí nabízí v současnosti celou řadu výukových programů, které vycházejí z konkrétních edukačních potřeb nadaných. Pedagogové i školy využívají možností k rozvoji nadaných žáků, poskytují žákům speciální péči a umožňují jim úpravu jejich kurikula. Mezi nejhojněji využívané způsoby rozvoje nadaných žáků na školách patří volba vhodných aktivizujících a komplexních výukových metod, zajištění obohacování učiva v rámci školních i mimoškolních aktivit a spolupráce s organizacemi, které se zabývají rozvojem nadání u dětí. Na základě výzkumu dále bylo zjištěno, že pedagogové pocítují nedostatky ve vzdělávání vyučujících za účelem jejich práce s nadanými žáky a tomuto problému by se dle mého názoru měla začít věnovat větší pozornost, než tomu bylo doposud. Výzkum totiž zároveň ukázal, že pro naprostou většinu vyučujících je příprava na výuku nadaných žáků časově velice náročná a vhodnými metodickými podklady, pořádáním školení a dalšími způsoby by se situace dala změnit. Tato změna by byla uvítána ze strany mnoha pedagogů, ale především je klíčová pro samotné nadané žáky, jelikož právě jim může zajistit adekvátní výuku díky dostatečné informovanosti pedagogů.

Výsledky této bakalářské práce nejsou z důvodu malého počtu navštívených škol a dotazovaných pedagogů obecně aplikovatelné na větší počet škol nebo vyučujících, ale mohou posloužit jako podklad pro širší výzkum, který je dle mého názoru v této oblasti vysoce žádoucí. Práce může být také využita jako průvodce některými stěžejními tématy týkajícími se problematiky nadání a možnostmi rozvoje nadaného žáka na 1. stupni základní školy. Z teoretických poznatků a z jednotlivých rozhovorů s vyučujícími lze konstatovat, že nadané dítě nelze považovat za dítě, které má automaticky zaručen úspěch v určité oblasti a tím zjednodušen zdlouhavý proces učení. Nadání je především jev, který je třeba rozvíjet, podporovat a podněcovat. Právě z tohoto důvodu nadané dítě klade obrovskou zodpovědnost jak na školu, kterou navštěvuje, tak i na své rodiče.

Dle mého názoru by však podpora nadaných dětí měla být v zájmu celé společnosti, nejen jedince nebo školy. Širší výzkum v této oblasti je investicí do budoucnosti a při opomíjení jeho důležitosti hrozí riziko, že kvůli nevhodné péči na škole a nevytvoření dostatečně podnětného prostředí nebude mít žákovo nadání prostor k rozvoji a v důsledku toho pak tento žák, navzdory svému potenciálu, jednoduše splyne s davem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARMSTRONG, Thomas, 2001. *Každý je na něco chytrý*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0019-2.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, Vladimír et al., 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka et al., 2009. *Krok za krokem s nadaným žákem. Tvoříme individuální plán mimořádně nadaného žáka*. 1. vyd. Praha: Výzkumný Ústav Pedagogický. ISBN: 978-80-87000-28-1. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP_CELY-v2-web.pdf
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka et al., 2011. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov. ISBN: 978-80-260-0185-0. Dostupné také z: <http://www.vctu.cz/psycholog/?q=system/files/publikace-nadani.pdf>
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVIGEROVÁ, Jana M. et al., 2011. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-092-4. Dostupné také z: <http://www.nadanedite.eu/soubory/ucitele/brozura%20nadani.pdf>
- HAVIGEROVÁ, Jana M., 2001. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-25-9.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2001. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.

- KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ, 2010. *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-430-3. Dostupné také z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/kovarova-edukace-nadanych-deti-a-zaku.pdf>
- LANIZBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.
- MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MÖNKS, Franz J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0445-5.
- PETTY, Geoff, 2013. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Centrum nadání*. [online]. 2014 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z <http://www.centrumnadani.cz/>
- Mensa ČR: Nadané děti*. [online]. 2014 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/>
- Talentcentrum*. [online]. 2014 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z <http://www.nidm.cz/talentcentrum>
- Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)* [online] Praha: Parlament ČR, 2005. [cit 2014-04-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.) [online] Praha: Parlament ČR, 2004. [cit. 2014-04-06] Dostupné z:

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ZAPLETALOVÁ, J. *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č.*

73/2005 Sb. [online] Věstník MŠMT ČR. 2006, ročník LXII, sešit 12. [cit. 2014-04-06]

Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/8694_1_1/

Výuka nadaných žáků na I. stupni ZŠ Křídlovická

OBLAST:

1. Paměť

1.1. Zaměření

- Trénování krátkodobé/dlouhodobé paměti - základní pravidla jak si zapamatovat jména, čísla, slova, neznámé pojmy
- Upevňování obsahu paměti a vyvolání informací, metody vizualizace

1.2. Praktická cvičení a úlohy

- Praktické cvičení a úlohy – zapamatování slov, číselných řad, písmen, pojmů, dat, symbolů, vět

2. Pozornost a soustředění

2.1. Zaměření

- Co může rušit pozornost a jak se tomu vyvarovat

2.2. Praktická cvičení

- Spojování slov, hledání v textu, bludiště slov a písmen, kroužkování písmen a číslic v textu, trojčíslí, zvířata a rostliny v říkadlech

3. Logické myšlení a myšlení v souvislostech

3.1. Zaměření

- Analogie slov a čísel
- Hlavalamy
- Logické úsudky

3.2. Praktické úlohy a cvičení

- Trojice výrazů, šifrování, co mají společného slova?, přiřazování slov a čísel, co nepatří mezi ostatní?, dvojice slov – vztahy mezi slovy, obrázkové hlavalamy, logické usuzování z textu („zebra“), piktogramy, IQ testy

4. Matematické schopnosti

4.1. Zaměření

- Souvislosti mezi logikou a matematikou
- Práce s čísly a početními operacemi
- Geometrické tvary

4.2. Praktická cvičení a úlohy

- Číselné řady, veselé počítání, početní maraton, analogická čísla, číselní křížovky (arukone, sudoku, fillomino), matematické výukové programy, netradiční dělení, myslím si číslo, matematické domino, číselné bludiště

5. Prostorová představivost

5.1. Zaměření

- Orientace v prostoru
- Optické klamy

5.2. Praktická cvičení

- Orientace na mapě, tangramy, obrázkové hlavolamy, na cestě čtvercem, tetrisové rovnosti

6. Slovní zásoba

6.1. Zaměření

- Obohacení slovní zásoby
- Upevnění gramatických pravidel
- Práce s textem – čtenářská gramotnost
- Slohové

6.2. Praktické úlohy

- Přesmyčky, synonyma, homonyma, vysvětlení a význam slov, hledání odpovídajícího výrazu, vytváření slov z písmen, vytváření slov od přípon, slovní trojúhelník, zpřeházené dopisy, myslím si slovo, slovní šachy

7. Řeč a komunikace

7.1. Zaměření

- Mluvený projev
- Základní komunikační pravidla, komunikace ve skupině
- Základní asertivní techniky při řešení modelových situací
- Řeč těla

7.2. Praktické úlohy

- Modelové situace, dialogy na dané slova či téma

8. Projekty

8.1. Zaměření

- Tvorba a obhajoba vlastních prezentací na volitelné či dané téma
- Témata ze vzdělávacích oblastí – Člověka a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví

8.2. Tvorba a zpracování

- Ujasnění a stanovení cílů
- Práce s encyklopediemi, odbornou literaturou, internetem
- Zpracování projektu na počítači (program OpenOffice Writer, Impress)

8.3. Prezentace

- Prezentace projektu před spolužáky

9. Přírodovědná gramotnost

9.1. Zaměření

- Prohloubení znalostí
- Práce s novými informacemi

9.2. Praktické úlohy

- Tvorba a prezentace projektů, tvorba kvízu, práce s mapou